

1. Theoretische und methodische Zugänge

Carsten Heinze/Kristin Straube-Heinze

1.1. Lesen lernen als Erziehung zur ›Volksgemeinschaft‹: Die NS-Pädagogik als Pädagogik der Gewalt

Die Erforschung des Lesenlernens in der Zeit des Nationalsozialismus ist ein Desiderat, das in vorliegenden Arbeiten zu nationalsozialistischen Fibeln sowie zur disziplinären Profilierung der Grundschulpädagogik in der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus kaum bearbeitet wird.¹ In dem DFG-Projekt »Die pädagogisch-didaktische Transformation der nationalsozialistischen Ideologie in den Fibeln des Nationalsozialismus« wurde ein Forschungsprogramm zur Untersuchung der wissenschaftlichen, unterrichtspraktischen sowie bildungspolitischen Voraussetzungen des Lesenlernens im Nationalsozialismus entwickelt und damit einhergehend die Forschungsperspektive einer Fibel-Analyse, die sich auf die Untersuchung von Unterrichtsinhalten beschränkt, maßgeblich erweitert. Davon ausgehend stellt das Medium zur Vermittlung des Lesenlernens nur einen der Faktoren im weitaus komplexeren Bedingungsgefüge des Schriftspracherwerbs dar. Insbesondere ist die Handlungslogik der nationalsozialistischen Pädagogik einzubeziehen und die »strategische Funktion« des Schriftspracherwerbs in seiner grundlegenden Bedeutung für das NS-Regime zu betrachten, da über die schriftsprachliche Handlungskompetenz die soziale Handlungsfähigkeit der Subjekte gesichert wird.²

Mit der Einführung in die Laut- und Schriftzeichen der deutschen Sprache erfolgt im Leselernprozess zugleich die Vermittlung einer Weltsicht, die das Denken der Kinder prägt und als Handlungsorientierung im Rahmen der Volksgemeinschaftsideologie die Akzeptanz gewaltförmigen Handelns zur Verwirklichung der ›Volkswerdung‹ anbahnen konnte.³ Lesen lernen im Nationalsozialismus ist demnach nicht ohne den Bezug zur NS-Ideologie analysierbar, wohingegen andere

1 Vgl. Straube-Heinze, Kinderforschung 2018.

2 Foucault, Dispositive 1978, S. 120; vgl. u.a. Heinze, Pedagogization 2014; ders., Ästhetisierung 2016; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014; Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017; Straube-Heinze, Kinderforschung 2018.

3 Vgl. Heinze, Ästhetisierung 2016; Tenorth, Pädagogik 2003; Wildt, ›Volksgemeinschaft‹ 2011.

Sinnkonstruktionen, die bei der Beschreibung des Schriftspracherwerbs den Zusammenhang von Sprache und Denken ausblenden, als Verkürzung erscheinen müssen. Gewiss konnten die Nationalsozialisten im Erstlesebuch 1933 an »konervative Denkmuster« anknüpfen und diese in ihr »ideologisches System« integrieren.⁴ Zugleich fand jedoch ein epistemologischer Transformationsprozess statt, der im Detail zu rekonstruieren ist. Mit dem politischen Systemwechsel haben die Kinder nicht aufgehört, Roller zu fahren und Ringelreihen zu spielen, wie Soldaten zu marschieren und Puppen in den Schlaf zu wiegen – indes erfolgt dies nun in einem veränderten gesellschaftlichen Umfeld, in dem Zugehörigkeit und Gemeinschaft durch rassistisch-biologistische Kriterien definiert und sog. »Gemeinschaftsfremde« in Konzentrationslager verschleppt und ermordet wurden. Die Kinder wurden als »deutsche Kinder« angesprochen und sollten zu künftigen Mitgliedern der »Volksgemeinschaft« erzogen werden, wozu desgleichen die Akzeptanz des gewaltförmigen Ausschlusses derer gehörte, die nach dem ideologischen Konstrukt der »Volksgemeinschaft« als »Volksfeinde« zu achten waren.⁵

Im gemeinsamen Interagieren im Unterricht zielte das Lesenlernen im Nationalsozialismus auf das Empfinden, Verstehen und die Verinnerlichung der konstitutiven Bedingungen der »Volksgemeinschaft« als positiv erlebbare Zugehörigkeitsordnung,⁶ weshalb in der Auseinandersetzung mit dem Schriftspracherwerb zu fragen ist, in welchem Umfang sich das NS-Regime bei der Durchsetzung der politischen Ziele durch eine brutale Gewaltherrschaft auch auf die Zustimmung der Pädagoginnen und Pädagogen stützen konnte sowie deren Bereitschaft, sich an der Realisierung der Ziele zu beteiligen. Der gewaltförmige Anspruch der Nationalsozialisten auf eine Unterordnung unter den »Führerwillen« wurde auf der Basis eines adaptierten reformpädagogisch geprägten Kindheitsmythos und einer vordergründig inszenierten Fibel-Idylle des »unschuldigen« Kindes im Leselehrgang pädagogisch in ästhetisierte Formen gemeinschaftsbildender Erlebnisse transformiert, um die Kinder spielerisch in das Gefolgschaftsverhältnis einzugewöhnen. Für die Formierung der Kinder war deren ideologisch funktionalisierbare Verletzlichkeit entscheidend, die aus ihrem Angewiesensein auf Anerkennung und Fürsorge resultiert sowie ihrer Suche nach Identität im Streben nach Zugehörigkeit und Autonomie.

Soll das Lesenlernen im Nationalsozialismus rekonstruiert werden, so ist folglich die Zielperspektive der nationalsozialistischen Erziehung in den Blick zu nehmen sowie die Frage nach den sozialen Praktiken zur Umsetzung des ideologischen

4 Popp, Illustrationen 2006, S. 229.

5 Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 37f.

6 Vgl. Heinze, Kinder 2011; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014; Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017.

Konstrukts ›Volksgemeinschaft‹ im alltäglichen Handeln der Menschen.⁷ Ausgehend von dem Befund, dass es die ›Volksgemeinschaft‹ im Sinne der propagandistischen Verheißung einer Gleichheit aller ›Volksgenossen‹ nicht gegeben hat, wurde das Konzept der ›Volksgemeinschaft‹ in den letzten zehn Jahren als ein Forschungszugang etabliert, um die Prozesse der »Vergemeinschaftung«, insbesondere die »Vielfältigkeit von Handlungsweisen«, analysieren zu können.⁸ Vor diesem Hintergrund lässt sich die ›Volksgemeinschaft‹ als Resultat vielfältiger sozialer Aushandlungsprozesse verstehen, in denen die jeweiligen Akteure ihre Interessen im Rahmen des vorgegebenen ideologischen Möglichkeitsraums zur Geltung brachten und sich an der »Herstellung« der propagierten Zugehörigkeitsordnung beteiligten, indem sie in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Erwartungen Handlungsoptionen antizipierten und mit der Entscheidung, in einer bestimmten Art und Weise tätig zu werden, in die Prozesse der Konstitution von Wirklichkeit eingriffen.⁹

Die sozialen Ordnungsmuster der Zugehörigkeit bilden dabei den Deutungs- und Orientierungsrahmen für die Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Positionierung, wobei sich die verschiedenen Handlungsformen im Spannungsfeld von willfähriger Begeisterung und enttäuschter Abwendung, von bedenkenlosem Mitmachen und gedankenloser Ignoranz, von gewissenloser Aktion und moralischer Distanzierung vielfältig überlagern konnten.¹⁰ Das Erkenntnisinteresse richtet sich somit auf die Rekonstruktion der Handlungsmuster, die sich in individuellen Aneignungs- und Aushandlungsprozessen in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der sozialen Zugehörigkeitsordnung entwickeln.¹¹ Auf der Grundlage eines solchen »akteurszentrierten«, »praxeologischen« historiografischen Zugangs, wie ihn u.a. Michael Wildt im Anschluss an Alf Lüdtke vorgeschlagen hat, können die verschiedenen sozialen Praktiken im Kontext der Verwirklichung der ›Volksgemeinschaft‹ als Reaktionen auf das Angebot der völkisch-rassistischen Vergemeinschaftung betrachtet werden.¹²

⁷ Vgl. zum Forschungsstand u.a. Schmiechen-Ackermann, ›Volksgemeinschaft‹ 2012; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014; Thamer, ›Volksgemeinschaft‹ 2018; Wildt, Volksgemeinschaft 2019.

⁸ Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 33, 36; ders., ›Volksgemeinschaft‹ 2011, Abschn. 4f. Vgl. Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 20-22; Thamer, ›Volksgemeinschaft‹ 2018, S. 30. Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept u.a. Kershaw, ›Volksgemeinschaft‹ 2014; Wildt, ›Volksgemeinschaft‹ 2011.

⁹ Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 40f.; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 20; Reeken/Thießen, ›Volksgemeinschaft‹ 2013, S. 23.

¹⁰ Vgl. Peukert, Alltag 1985, S. 46.

¹¹ Vgl. Lüdtke, Herrschaft 1991/2018, S. 14; Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 40f.

¹² Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 40f.; ders., ›Volksgemeinschaft‹ 2013, S. 366. Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2007; Lüdtke, Herrschaft 1991/2018; Schmiechen-Ackermann, ›Volksgemeinschaft‹ 2012, S. 14; Reeken/Thießen, ›Volksgemeinschaft‹ 2013, S. 19-26.

Als tragendes Fundament des nationalsozialistischen Prozesses der Vergemeinschaftung lässt sich die gewaltförmige Ausgrenzung der »Gemeinschaftsfremden«, vor allem der jüdischen Bevölkerung, bestimmen.¹³ Durch die Etablierung gewaltförmiger rassistisch-biologistisch motivierter sozialer Ordnungsmuster zur unumkehrbaren Exklusion der ›Volksfeinde‹ wurde die ›Volksgemeinschaft‹ als ethnische Zugehörigkeitsordnung konstituiert und mit der nicht zu revidierenden Zuschreibung einer Gemeinschaftsunfähigkeit für bestimmte Gruppen eine Verletzlichkeit erzeugt, die diese Personen dem brutalen Zugriff des NS-Regimes unmittelbar hilflos auslieferte. Das gewaltförmige Handeln erhielt hier eine gemeinschaftsstiftende Funktion, da jedem ›Volksgenossen‹, jeder ›Volksgenossin‹ und selbst Kindern die Möglichkeit gegeben wurde, an den Praktiken der Exklusion teilzuhaben, ohne selbst mit der Gegenwehr der Opfer rechnen zu müssen.¹⁴ »Das NS-Regime vergemeinschaftete Gewalt und ließ die ›Volksgenossen‹ an ihr partizipieren. Jede Gewaltaktion durchbrach Grenzen und veränderte, indem sie geschehen konnte, ohne dass der Rechtsbruch geahndet wurde, die Ordnung, in der nun neue, veränderte Handlungsoptionen möglich wurden«.¹⁵ Die Idee der ›Volksgemeinschaft‹ entfaltete durch die damit verbundene Prophetie ein rassistisches Mobilisierungspotenzial, das die Menschen vor Ort dazu aufforderte, immer wieder erneut zu versuchen, die anvisierte Zugehörigkeitsordnung des ›deutschen Volkes‹ herzustellen.¹⁶

Die kategoriale Positionierung in der Gemeinschaft konnte gleichfalls für diejenigen zweifelhaft werden, die infolge der rassistisch konstruierten Zugehörigkeitsordnung nicht von vornherein ausgeschlossen waren, da die zugrunde liegenden sozialen Ordnungsmuster einem gewaltförmigen Revisionsprozess unterworfen werden konnten.¹⁷ Mit der gewaltsamen Entreichtung der ›Volksfeinde‹ bis hin zu deren Vernichtung war zugleich die Befürchtung verbunden, »dass die Erosion und Beugung des Rechts schließlich auch die Verfolger selbst erfassen könnte«.¹⁸ In der potentiellen Unsicherheit des jeweiligen Zugehörigkeitsstatus und unter Berücksichtigung der permanenten Konstitution gesellschaftlicher Ungleichheit erforderte die »sozialpsychische Suggestivität« des Gleichheitsversprechens¹⁹ ständige Anpassungsleistungen an die Dynamik der Praktiken sozialer Positionierung

13 Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2007; ders., Volksgemeinschaft 2019, S. 37f.; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 21; Peukert, Volksgenossen 1982.

14 Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 38; Bessel, ›Volksgemeinschaft‹ 2012; Keller, ›Volksgemeinschaft‹ 2014.

15 Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 39. Vgl. Keller, ›Volksgemeinschaft‹ 2014.

16 Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 33; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 20; Knoch, Zerstörung 2014, S. 25.

17 Vgl. Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 21; Wildt, Ordnung 2003/2019, S. 276f.; Reeken/Thießen, ›Volksgemeinschaft‹ 2013, S. 20f.

18 Vgl. Wildt, Ordnung 2003/2019, S. 276.

19 Wehler, Gesellschaftsgeschichte 2003, S. 686.

in der Gemeinschaft unter dem Agens, »gut« ist, »was dem Volke dient«.²⁰ Die Relationierung zwischen den ›Volksgenossen‹ und dem ›Volkskörper‹ bestimmte sich nach der utilitaristischen Maßgabe der Leistungsfähigkeit für das ›Volk‹, die wiederum vonseiten des Regimes voraussetzungsvoll aufgrund ›rassischer‹ Klassifizierungen und sozialer Typisierungen vermessen worden ist.²¹ In seinen Handlungsmöglichkeiten wurde der einzelne Mensch in seiner ›Gliedschaft‹ im ›Volksganzen‹ auf dessen sinnstiftende Kraft verwiesen.²²

In Anbetracht der fortwährenden Gewaltpräsenz offenbarten sich die Verheißungen der ›Volksgemeinschaft‹ als »Versuchungen der Unfreiheit«, mit denen die Menschen im Kontext verschiedener Motivlagen konfrontiert wurden.²³ Neben der die Zugehörigkeit konstituierenden Funktion der Gewalt gegen ›Gemeinschaftsfremde‹ erwies sich die mit der »Errichtung von schönen Scheinwelten« verbundene Komplexitätsreduktion der Politik als erfolgreiche Strategie der Vergemeinschaftung.²⁴ Die Ästhetisierung des Gemeinschaftsversprechens »war eine unerlässliche Notwendigkeit für die Stabilisierung des Regimes«, da »überkommene Widersprüche« aufgehoben und zunächst der Eindruck erweckt werden konnte, die nationale und die soziale Frage seien mit der ›Volkswerdung‹ zu lösen.²⁵ Die Idee einer nationalsozialistischen ›Volksgemeinschaft‹ schien die »Sehnsucht nach dem gesellschaftlichen Konsens« vieler zu befriedigen, ein »Gefühl« der Gleichheit zu verbreiten und die »affektive Integration« in das NS-System« zu befördern.²⁶ Auch wenn die Umsetzung immer nur in einzelnen Teilbereichen und zeitlich begrenzt gelang, wurde die Volksgemeinschaftsideologie auf diese Weise in der alltäglichen Praxis als handlungsleitende Imagination reproduziert und im Rahmen sich dramatisch verändernder Lebenswelten dynamisiert.²⁷

Für die Vermittlung der Anforderungen und Erwartungen nationalsozialistischen Gemeinschaftsdenkens und -handelns kam der Erziehung vor allem in den NS-Kinder- und -Jugendorganisationen, in der Schule, aber ebenso in der Familie eine zentrale Rolle insofern zu, als jegliches erzieherische Handeln auf die Zukunftsvision des NS-Regimes auszurichten war und auf die ›Jugend‹ die »uner-

²⁰ Goebbels, Rede 1943/1972, S. 194.

²¹ Vgl. Wildt, Ungleichheit 2009/2019, S. 64; Wehler, Gesellschaftsgeschichte 2003, S. 684-690.

²² Vgl. Heinze, Ganheitspsychologie 2017.

²³ Stern, Nationalsozialismus 1999, S. 169-172; Dahrendorf, Versuchungen 2006, S. 26-32.

²⁴ Reichel, Schein 1993, S. 30; ders., ›Volksgemeinschaft‹ 2009, S. 446, 450; Schmiechen-Ackermann, ›Volksgemeinschaft‹ 2012, S. 26f.

²⁵ Reichel, Schein 1993, S. 44, 39. Vgl. Friedländer, Kitsch 1982/2007; Wehler, Gesellschaftsgeschichte 2003, S. 648; Thamer, Verführung 1986; Gamm, Führung 1964/1990.

²⁶ Wehler, Gesellschaftsgeschichte 2003, S. 771, 791f.; vgl. ebd., S. 686; Thamer, ›Volksgemeinschaft‹ 2018, S. 28; Brockhaus, Attraktion 2014.

²⁷ Vgl. Wildt, Volksgemeinschaft 2019, S. 45f.; Steber/Gotto, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 21f.; Reeken/Thießen, ›Volksgemeinschaft‹ 2013, S. 20f.; Reichel, ›Volksgemeinschaft‹ 2009.

füllten Hoffnungen ursprünglicher Gemeinschaft« projiziert wurden.²⁸ Die Zielperspektive, an der sich die nationalsozialistische Pädagogik zu orientieren hatte, war von Hitler in »Mein Kampf« vorgegeben worden, der die »Krönung« der »gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates« darin sah, »daß sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt.«²⁹ Für die Erziehung zur ›Volksgemeinschaft‹ ergab sich daraus die zentrale Aufgabe, die Erziehbarkeit der Kinder und Jugendlichen im Interesse ihrer »völklichen Brauchbarkeit«³⁰ anhand der ›rassischen‹ ›Wesensart‹ zu bewerten und auf dieser Grundlage an der ›Selektion‹ des ›Volkskörpers‹ wie auch dem Ausschluss der ›Gemeinschaftsfremden‹ mitzuwirken.³¹ Die »geistige Formkraft der Gemeinschaft«³² wurde als zentrales Erziehungsmittel stilisiert, um bei den Kindern und Jugendlichen eine starke Anziehungskraft sowie eine faszinierende Wirkung auszulösen.

Während die nach dem ideologischen Konstrukt des ›deutschen‹ Kindes inkludierten Schulanfängerinnen und Schulanfänger zur ›Volksgemeinschaft‹ erzogen wurden, erfuhren jüdische Kinder unter der Perspektive der Handlungslogik nationalsozialistischer Pädagogik im Zuge der rassistischen Radikalisierung des NS-Regimes in der Schule zunächst Stigmatisierungen und Schikane, bis sie 1938 von den ›deutschen‹ Schulen ausgeschlossen wurden und ihnen 1941/42 der Schulbesuch generell versagt war.³³ Gleichzeitig waren sie mit ihren Familien der Verfolgung und Ermordung durch das NS-Regime hilflos ausgesetzt.³⁴ Auch die Kinder der Sinti und Roma mussten massive Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen im Schulwesen erdulden, bis in der ersten Kriegsphase auch deren Deportation in die Konzentrationslager begann.³⁵ Das rassistisch-utilitaristische Programm der ›Volksgemeinschaft‹ bildete ebenso in den »Hilfsschulen« und den Einrichtungen der Jugendfürsorge die Grundlage für die Beteiligung der Pädagogik an

28 Straube-Heinze, Jugendmythos 2020, S. 48.

29 Hitler, Kampf 2016, S. 1087.

30 Krampf, Gedanken 1937, S. 10-13.

31 Vgl. Heinze/Horn, Primat 2011, S. 334.

32 Hehlmann, Pädagogik 1933, S. 14. Tenorth hat dargestellt, dass die Gemeinschaftserziehung durch die pädagogische Form der Gruppe ihre Wirkung entfalten konnte. »In den Mechanismen einer Pädagogik der Gruppe lässt sich die Einheit und Kohärenz der NS-Erziehung identifizieren und auch über verschiedene Sozialisationsfelder hinweg begreifen« (Pädagogik 2003, S. 20). Vgl. zu den »Erziehungsverhältnissen im Nationalsozialismus« die Beiträge in Horn/Link, Erziehungsverhältnisse 2011; Keim, Erziehung 1995; ders., Erziehung 1997. Vgl. zur Organisation von ›Gemeinschaften‹ als »autoritäre Sozialformen« Knoch, Zerstörung 2014, S. 26f.

33 Vgl. Keim, Erziehung 1997, S. 16-21; Tenorth 2003, S. 13.

34 Vgl. Distel, Kinder 1994.

35 Vgl. Keim, Erziehung 1997, S. 21-23; Distel, Kinder 1994.

der Zuschreibung einer ›Bildungsunfähigkeit‹ sowie an der rassistisch-biologistischen Vermessung der Kinder und Jugendlichen zur Unterstellung von ›Erbgesundheit‹, ›Erbkrankheit‹ oder ›Erbminderwertigkeit‹ in den ›rassenhygienischen‹ Praktiken der ›Auslese‹ und der ›Ausmerze‹.³⁶

Zur Beschreibung pädagogischen Handelns im Nationalsozialismus soll die Annahme Heinz-Elmar Tenorths als Ausgangspunkt dienen, dass der Erziehung im Nationalsozialismus »physisch wie psychisch« sowie »personal und organisatorisch« Gewalt innewohnt – die Pädagogik im Nationalsozialismus demnach als Ausdrucksform von Gewalt anzusehen ist.³⁷ Die wissenschaftliche Analyse einer solcherart bestimmten Pädagogik macht eine über die Reduktion auf »unpädagogisches« Handeln hinausgehende differenzierte Betrachtung der pädagogischen Praxis mit ihren verschiedenen Handlungsoptionen notwendig sowie eine Berücksichtigung der inhärenten gewaltförmigen Wirkungserwartungen im Sinne einer Anbahnung repressiver Verhaltensmuster.³⁸ Analytisch erfordert diese Problemstellung einen gewalttheoretischen Zugang, mit dem sowohl die Manifestationen gewaltförmigen Handelns im Sinne brachialer physischer Gewalt als auch Formen der Zustimmung zu gewaltförmigem Handeln gegenüber anderen Personen, den sog. ›Gemeinschaftsfremden‹ und ›Fremdrassigen‹, und Kennzeichen der Selbstüberwältigung, der Ästhetisierung von Gewalt, aber desgleichen Möglichkeiten der Verschleierung von direkter Gewalt einschließlich entsprechender Legitimationsmuster erfasst werden können.³⁹ Gewalt ist in diesem Zusammenhang als »äußerst unberechenbare[s], fluide[s] Phänomen« zu untersuchen, »das sich nicht [...] auf eine Form festlegen lässt.«⁴⁰ Daran anschließend wird die Instrumentalisierung der menschlichen Verletzlichkeit als eigentlicher Kern der Handlungslogik von Gewalt begriffen und unterstellt, dass über eine Rekonstruktion der personellen, situativen sowie kontextuellen Bedingungen menschlicher Vulnerabilität die komplexen Wirkungsmechanismen von Gewalt einschließlich ihrer Legitimations- und Verschleierungspraktiken aufgezeigt werden können.⁴¹

Die Kennzeichnung der Verletzlichkeit als anthropologische Voraussetzung von Gewalt, die durch ›Verletzungsoffenheit‹, ›Fragilität und Ausgesetztheit‹ von

³⁶ Vgl. Keim, Erziehung 1995, S. 148-157; ders., Erziehung 1997, S. 113-120; Kremer, Sonderschule 2011.

³⁷ Tenorth, Pädagogik 2003, S. 11f.

³⁸ Vgl. ebd., S. 12, 20; Heinze, Ästhetisierung 2016, S. 217-219.

³⁹ Vgl. Wildt, ›Volksgemeinschaft‹ 2014, S. 192; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014, S. 189f.; Heinze, Ästhetisierung 2016, S. 217-219. Vgl. zur begriffstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff u.a. Bonacker/Imbusch, Begriffe 2010; Nunner-Winkler, Überlegungen 2004.

⁴⁰ Schroer, Gewalt 2004, S. 152.

⁴¹ Vgl. Heinze, Pädagogisierung 2016, S. 164; ders., Verletzlichkeit 2017. Vgl. Nungesser, Vielfalt 2019.

»Körper« und »Person« sowie die »Verletzungsmächtigkeit« als »überwältigende« »Überlegenheit von Menschen über andere Menschen« ermöglicht wird,⁴² lässt sich im Anschluss an Judith Butler entwickeln, die die Verletzbarkeit des Menschen in seiner körperlichen Verfasstheit und seinem ihm unverfügaren »Ausgesetzsein« als »Disponiertheit« seiner selbst außerhalb seiner selbst einführt.⁴³ Da der Mensch in seiner sozialen Abhängigkeit auf die Anerkennung des Anderen angewiesen ist, konstituiert sich die Verletzlichkeit in der potentiellen Missachtung und weckt zugleich das Bedürfnis nach Achtsamkeit und Zuwendung.⁴⁴ Zugleich liegt in der Dynamik der wechselseitigen Beziehung zwischen sozialer Abhängigkeit und Verletzlichkeit die Möglichkeit der Gewalt begründet, die Butler als »Ausbeutung dieser primären Bindung« beschreibt, »in der wir als Körper aus uns herausgehen und füreinander da sind«.⁴⁵ Indem die Konstituierung der Vulnerabilität damit auf die Sozialität des Menschen zurückgeführt wird, lässt sich die Verletzlichkeit einer Person als Ergebnis komplexer Wirkungsmechanismen beschreiben zwischen den gesellschaftlich konstituierten Lebensbedingungen, den jeweiligen individuellen Voraussetzungen und der Auseinandersetzung mit der Erfahrung eigener Verletzlichkeit im Kontext einer gesellschaftlich präsupponierten Grammatik der Vulnerabilität. Gewalt wird so als eine Form der Subjektivierung verstehbar, die sich gleichsam an der situativ konstituierten Verletzlichkeit des Menschen abarbeitet.⁴⁶ Über die gewaltsame Funktionalisierung der Verletzlichkeit wird es folglich möglich, den Spielraum eines Menschen, als Subjekt anerkannt und handelnd tätig zu werden, zur Durchsetzung von Verhaltensnormen über eine »totalisierende Identitätsreduktion⁴⁷ drastisch einzuschränken bis hin zu dessen Vernichtung.⁴⁸

Die Situierung der Vulnerabilität in der Sozialität des Menschen ermöglicht es, die Instrumentalisierung der Verletzlichkeit und die damit verbundenen Erfahrungen sowohl als Effekte direkter als auch struktureller Gewalt zu rekonstruieren. Zur Erfassung dieses Beziehungsgefüges wird hier dem Vorschlag von Markus Schroer gefolgt, der die Kumulierung von Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion als strukturelle Gewalt bezeichnet, als Gewalt, »die die Ausgeschlossenen ihrer Persönlichkeitsrechte beraubt und nur noch als bloße Körper behandelt«.⁴⁹ Über die Konstruktion von Kriterien des Ein-

⁴² Popitz, Phänomene 1986/1992, S. 43f.

⁴³ Butler, Gewalt 2004/2012, S. 42.

⁴⁴ Vgl. Heinze, Verletzlichkeit 2017, S. 49.

⁴⁵ Butler, Gewalt 2004/2012, S. 44; vgl. ebd., S. 48.

⁴⁶ Vgl. Villa, Gewalt 2011, S. 55; Ricken, Power 2006.

⁴⁷ Butler, Psyche 1997/2015, S. 92. Vgl. Villa, Gewalt 2011, S. 55.

⁴⁸ Vgl. Popitz, Phänomene 1986/1992, S. 52.

⁴⁹ Schroer, Gewalt 2004, S. 167. Schroer entwickelt seine Überlegungen in der kritischen Auseinandersetzung mit der Beschränkung des Gewaltbegriffs auf »körperliche Gewalt von Person zu Person, auf Gewalt unter Anwesenden« (S. 157), und knüpft mit seinem Plädoyer, Formen

schlusses werden soziale Ordnungsmuster der Zugehörigkeit etabliert, auf deren Grundlage zugleich eine Zuschreibung von Bedeutungslosigkeit und in deren Folge der gesellschaftliche Ausschluss erfolgt. Dieser Hergang hat für die Inkludierten aufgrund des befürchteten Ausschlusses überdies eine gewaltsame »Disziplinierungsfunktion«.⁵⁰ Gewalt wird in diesem Sinne, so Michael-Sebastian Honig, als ein »erwarteter« oder »angedrohter« Zwang maßgeblich, als »Zwang, der, soziale Interaktionen steuernd, als sozialer Mechanismus wirkt«, und ohne einer gewalttätigen Handlung zu bedürfen, in seinem Ursprung »subjektlos sein kann«.⁵¹ Für die Analyse solcher Prozesse ist es zudem erforderlich, die Gewalt in ihrem jeweiligen »gesellschaftlichen Funktionszusammenhang«⁵² zu betrachten und die Verletzungserfahrung des Einzelnen als Ausdruck dieser gesellschaftlichen Bedingtheit zu bestimmen.

Als Teil von Subjektivierungsprozessen ist Gewalt in die Interaktions- und Institutionalisierungsformen generationaler Ordnungen eingelagert und wird im Prozess der Relationierung der Lebensalter in ihren jeweiligen Ausprägungsformen gerechtfertigt, tradiert oder infrage gestellt. Im Prozess »generationalen Ordnens« erfolgt mit der Zuordnung zu einer Lebensphase eine gesellschaftliche Positionierung, durch die dem Individuum mit der Zuschreibung von spezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten und den daraus abgeleiteten Formen gesellschaftlicher Bearbeitung ein Handlungsrahmen vorgegeben wird.⁵³ Gewaltausübungen erfahren in diesem Kontext ihre Legitimation bzw. Delegitimation und werden im intergenerationalen ›kommunikativen Gedächtnis‹ in ihren Bedeutungsbeziehungen und Praktiken ›normalisiert‹, also in die »konnektive Struktur« einer Gesellschaft überführt.⁵⁴ Für Kinder ergibt sich infolge ihrer sozialen Abhängigkeit und der daraus resultierenden Notwendigkeit der Fürsorge als konstitutive Bedingung des generationalen Verhältnisses ein spezifisches Verletzlichkeitsverhältnis, das in pädagogischen Moratorien Prozessen der Pädagogisierung unterworfen wird.⁵⁵ Vorstellungen zur Bedeutung von Gewalt sind dabei wesentliche Elemente pädagogischer Moratorien, die in intergenerationalen Praktiken der Erziehung wirksam werden.

direkter und struktureller Gewalt wechselseitig aufeinander zu beziehen, an die gewalttheoretischen Überlegungen von Johan Galtung und die Auseinandersetzung von Niklas Luhmann mit gesellschaftlichen Prozessen von Inklusion und Exklusion an. Vgl. Galtung, Violence 1990; ders., Gewalt 1997; Luhmann, Inklusion 1995/2008.

⁵⁰ Vgl. Schroer, Gewalt 2004, S. 170.

⁵¹ Honig, Gewalt 1992, S. 259. Vgl. Schroer, Gewalt 2004, S. 159.

⁵² Honig, Gewalt 1992, S. 79.

⁵³ Alanen, Order 2009. Vgl. Bühler-Niederberger, Lebensphase 2020, S. 231.

⁵⁴ Assmann, Gedächtnis 1992, S. 16; vgl. ebd., S. 50ff., 96. Vgl. Alberth, Techniques 2013.

⁵⁵ Heinze, Verletzlichkeit 2017, S. 53–58; vgl. Zinnecker, Kindheit 2000.

1.2. Lesen lernen als Dispositiv: Zur Komplexität der »Grammar of Schooling«

1.2.1. Forschungsstand

Mit der Rekonstruktion der administrativen Rahmenbedingungen für die nationalsozialistische Umgestaltung des Faches Deutsch in den unteren vier Jahrgängen der Volksschule hat Margarete Götz einen wesentlichen Kontextbereich zur Entwicklung schriftsprachlicher Handlungskompetenz umrissen, verweist aber zugleich darauf, dass angesichts der Unübersichtlichkeit der Anordnungen zum Schriftspracherwerb in den einzelnen Reichsgebieten und der Vielzahl an Erstlesebüchern in ihrer Arbeit nur einzelne Aspekte aufgegriffen werden konnten.⁵⁶ Die Forschungsgeschichte zu den nationalsozialistischen Erstlesebüchern selbst ist mehrheitlich durch eine Reduktion der historischen Zusammenhänge gekennzeichnet, in denen die Fibeln entstanden und genutzt worden sind, sowie ein Verkennen wesentlicher Bedingungsfaktoren für deren Gestaltung und Produktion.⁵⁷ Paradigmatisch für die isolierte Betrachtung der nationalsozialistischen Erstlesebücher ist die immer wieder erneut vorgenommene Auseinandersetzung über deren Genese nach 1933, die als ›Bruch‹ mit der vorgängigen Geschichte in ihrer Diskontinuität gedeutet oder über die Grenzen der politischen Systeme hinaus vor allem in ihrer Kontinuität interpretiert wurde. Andere Studien bringen auf der Basis einer stärkeren Betonung des Entwicklungsaspektes beide Deutungsmuster in eine Chronologie, wonach die Gestaltung der Fibeln bis auf wenige Ausnahmen im Anschluss an die Tradition der Weimarer Republik 1933 im Wesentlichen gleich geblieben sei, während ab Mitte/Ende der 1930er-Jahre aufgrund einer attestierten politischen Einflussnahme eine vermehrte Aufnahme von NS-Texten und -Illustrationen stattgefunden habe.

Die Debatte um eine inhaltliche Kontinuität und/oder Diskontinuität ist wissenschaftsgeschichtlich in der Aufarbeitung der Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit zu verorten, die Ende der 1980er-Jahre in der Kontroverse darüber kulminierte, inwieweit die nationalsozialistische Pädagogik bereits im konservativen pädagogischen Denken der »Kathederpädagogik« vorgebildet sei oder einen »Bruch« mit einer sich in der Tradition der Aufklärung gründenden Pädagogik darstelle.⁵⁸ Schon in der damaligen Diskussion wurde deutlich, dass die bei-

⁵⁶ Vgl. Götz, Grundschule 1997, S. 84; vgl. ebd., S. 84-89.

⁵⁷ Vgl. zum Forschungsstand Heinze, Kinder 2011, S. 129-133; Heinze, Construction 2012, S. 169-172; Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014, S. 192-197.

⁵⁸ Ferner ging es um die kritische Auseinandersetzung mit den personellen Kontinuitäten nach 1945. Vgl. zu den einzelnen Argumentationsmustern Dudek, Sozialwissenschaften 1990, S. 423-428 sowie Tenorth, Denken 1989, S. 137. Die Diskontinuitätsthese gipfelte in der Position, dass der Begriff der »nationalsozialistischen Pädagogik« ein Widerspruch in sich sei

den Interpretationsangebote nicht als Alternativen gesehen werden können, zumal sich die Rede vom Traditionsbruch die Möglichkeit vergibt, Affinitäten zwischen den pädagogischen Deutungsmustern in Theorie und Praxis vor und nach 1933 herauszuarbeiten und Prozesse der ideologischen Instrumentalisierung vorgängiger Konzepte zu rekonstruieren.⁵⁹ Der mit der Kontinuitätsthese verbundene Befund einer unveränderten Fortführung pädagogischen Denkens und Handelns ignoriert dagegen, dass »Kontext- und Adressatenverschiebungen [...] den Sinn pädagogischer Argumente [veränderten]«,⁶⁰ und unterschätzt damit die Dynamik historischer Prozesse. Überdies zeigt sich im Ergebnis der Debatte, dass das in ideologiekritischen Auseinandersetzungen wie auch auf der Folie übergreifender Kontinuitätsannahmen unterstellte »einlinige Entsprechungsverhältnis« »zwischen den theoretischen Kriterien erziehungswissenschaftlicher Forschung, den pädagogischen Kriterien praxisbezogener Reflexion und den politisch-sozialen Kriterien für gelungene Erziehung« nicht existiert.⁶¹

In den Arbeiten zu den nationalsozialistischen Erstlesebüchern wird vor dem Hintergrund von Kontinuitäts- und/oder Diskontinuitätsthese eine Einschränkung der Forschungsperspektive auf die Analyse von Text- und Bildelementen ohne die Beschreibung übergreifender systematischer Bezüge und kommunikativer Strukturen vorgenommen mit dem Ergebnis, dass die Fibeln vergleichsweise wenige Seiten mit eindeutigen ideologischen Referenzen enthielten. Die Diskontinuitätsthese speist sich aus der Diagnose eines »Einbruch[s] der Ideologie des Nationalsozialismus in die Schulstube bis ins 1. Schuljahr hinein«.⁶² Ausgehend von der Vorstellung einer zentral organisierten Ideologisierung des Unterrichts wurde die Ansicht von der »Durchsetzung eines totalen Machtanspruchs«⁶³, eines »auffallen-

(Herrmann, Probleme 1985, S. 9f.) und die nationalsozialistische Praxis der »Menschenbehandlung« eigentlich als »Un-Pädagogik« bezeichnet werden müsste (Blankertz, Geschichte 1982, S. 272f.). Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung Tenorth, Erziehung 1989, S. 267–271; zur Frage der Verhältnisbestimmung von Nationalsozialismus und Barbarei Wildt, Nazis 2006/2019).

59 Vgl. Tenorth, Denken 1989, S. 136.

60 Ebd., S. 137. Wissenschaftsgeschichtlich hält Tenorth fest (Erziehungswissenschaft 1986, S. 308): »Für Erziehungstheoretiker und Erziehungstheorien werden im Nationalsozialismus neue Kontexte und neue Bedingungen gesetzt; und angesichts der beschriebenen Ausgrenzungen und der Verlagerung im Machtgefüge erscheint es mir kaum möglich, diese Veränderungen noch mit dem Begriff der Kontinuität zu belegen, wenigstens soweit, als der Corpus der Pädagogik der Weimarer Republik angesprochen ist.«

61 Tenorth, Denken 1989, S. 147.

62 Schallenger, Einflußnahmen 1973, S. 86.

63 Rodehäuser, Epochen 1987, S. 336. Vgl. Schmid/Schneider, Soldaten 1991, S. 24: »Es hat den Anschein, als seien die Fibeln aus der NS-Zeit eine genaue Illustration der Ziele nationalsozialistischer Pädagogik.« Vgl. daneben Grömminger, Fibeln 1970, S. 64: »Mit kühler Berechnung sind plötzlich Texte in die Fibeln gesetzt, die den kindertümlichen Rahmen durchbrechen und vom Kind auch gar nicht mehr verstanden werden können.«

de[n] Bruchs«⁶⁴, einer »massive[n] politische[n] Veränderung und einer rigoros reglementierende[n] Beeinflussung«⁶⁵, einer »starken Politisierung«⁶⁶ oder einer »totalen Ideologisierung«⁶⁷ zum Ausgangspunkt der Untersuchungen gewählt.

Zur Dokumentation einer totalitären Indienstnahme des Erstlesebuches und eines radikalen Bruchs mit der Fibel-Tradition der Weimarer Republik erfolgt aus einer eher ideologiekritischen Perspektive eine Konzentration auf die als politisch konform eingestuften Schulbuchseiten, deren inhaltliche Gestaltung unter Vernachlässigung der übrigen Unterrichtsgegenstände für die analysierten Fibeln oder gar für die Fibel im Nationalsozialismus verallgemeinert wird. Hinzu kommt ein auf die inhaltliche Betrachtung reduzierter methodischer Zugang, sodass wesentliche Kontextbereiche auf der politisch-gesellschaftlichen sowie der pädagogisch-didaktischen Ebene, insbesondere der Schriftspracherwerb selbst, unberücksichtigt bleiben.⁶⁸ Der im Widerspruch zu einer umfassenden »Politisierung« der Fibeln stehende Befund, dass »bis zum Kriegsbeginn 1939 [...] viele Fibeln in der Gesamtanlage nur partiell verändert worden« wären, wird z.T. damit erklärt, dass die »Zensur« mutmaßlich nicht so »streng« gewesen sei, oder aber den entsprechenden Fibeln wird eine »Mimikryfunktion« attestiert, ohne dies im Einzelnen zu belegen.⁶⁹

64 Kleinschmidt, Fibelwerk 1997, S. 319; dies., Fibelwerk 2002, S. 171; vgl. Rodehüser, Epochen 1987, S. 336.

65 Teistler, Kaiserverehrung 1997, S. 292; dies., Kaiser 2002, S. 145, 149; vgl. dies., Personenkult 2004. So resümiert etwa Teistler: »Um so plötzlicher und umfassender verändern sich die Inhalte ab 1933. Die nationalsozialistischen Machthaber setzen in kurzer Zeit ihre Pläne auch in der Schule durch [...]« (Kaiser 2002, S. 144).

66 Pöggeler, Inhalte 1988, S. 89. Vgl. ders., Politik 1985, S. 24; Ottweiler, Volksschule 1979, S. 184.

67 Thiele, Beitrag 2005, S. 104; vgl. ebd., S. 233 die Diskussion des Forschungsstandes.

68 Vgl. Hasubek, Lesebuch 1972, S. 134-140; Schallenger, Einflußnahmen 1973; Ottweiler, Volksschule 1979, S. 183f.; Pöggeler, Politik 1985; ders., Dokumentation 1985; ders., Inhalte 1988; Hohmann, Frauen 1986, S. 109-132; ders., Unterricht 1995, S. 227-229; Rodehüser, Epochen 1987, S. 335-344; Schmid/Schneider, Soldaten 1991, S. 24; Schmidt-Siegert, Bildungsmißbrauch 1992; Teistler, Kaiserverehrung 1997, S. 292-296; dies., Kaiser 2002, 137-149; dies., Personenkult 2004, S. 187-192; Pine, Education 2010, S. 54f.

69 Pöggeler, Inhalte 1988, S. 80f. Pöggelers Deutung von Fritz Gansbergs noch 1940 erschienenem Fibel (F78) verkennt völlig die politischen Rahmenbedingungen und verharmlost Gansbergs systemstabilisierende Aktivitäten: »Als Fritz Gansberg [...] noch 1940 ›Meine Fibel‹ [...] erscheinen ließ, war den Kennern klar, daß er keine nennenswerten politischen Konzessionen machen würde. Da Gansberg Kurzprosa bevorzugt, dienten einige wenige [Texte] davon der Erfüllung des politischen Solls. Diese [...] kann der Erwachsene, wenn er zwischen den Zeilen lesen will, entweder komisch, kuriös oder ironisch auffassen« (S. 81f.). Vgl. ebenso Teistler (Kaiserverehrung 1997, S. 296): »Es darf [...] nicht verschwiegen werden, daß auch einige wenige Fibeln erschienen sind, die keine politische Infiltrierung erkennen lassen. Es gibt bisher keine Untersuchungen darüber, wie solches möglich war; jedenfalls ist dieser Tatbestand vorhanden und muß den Schluß zulassen, daß die Maschen der Zensur nicht so eng geknüpft waren, als daß es nicht möglich gewesen wäre, hindurchzuschlüpfen« (vgl. dies., Kaiser 2002,

Eine ähnliche Vorgehensweise findet sich im Zusammenhang mit der Kontinuitätsthese, bei der die ideologisierten Seiten jenen dem Umfang nach gegenübergestellt werden, die ohne eine genauere Analyse als nicht ideologisiert klassifiziert wurden.⁷⁰ Eine Reflexion der ›kontinuierlichen‹ Fortführung präsentierter Inhalte wird dabei nur in Einzelfällen für ausgewählte Bereiche vorgenommen.⁷¹ In der vorherrschenden Interpretation wird auf der Basis eines vermuteten unverbundenen Nebeneinanders ideologisierter sowie scheinbar nicht ideologisierter Seiten, also der vorausgesetzten additiven Hinzufügung der »nationalsozialistische[n] Weltanschauung und Wirklichkeit« zur inhaltlichen Gestaltung der »alten Fibel«,⁷² eine vergleichsweise geringe Ideologisierung der nationalsozialistischen

S. 149). Unklar bleibt, wie Teistler zu diesem Befund kommt, da die von ihr genannten Fibeln ideologische Inhalte enthalten (vgl. F78, F81, F91). Popp zitiert diesen Befund und zieht daraus den unzulässigen Schluss: »Dass aber in den frühen 40er Jahren noch Fibeln erscheinen konnten, die keine ideologischen Zugeständnisse machten, stärkt die Vermutung, dass die Erstleserwerke keinesfalls einen Spitzenplatz auf Rusts politisch-ideologischer Agenda einnahmen« (Illustrationen 2006, S. 237f; vgl. ebd., S. 228, FN 7).

- 70 Thiele stellt die Anzahl der nach seiner Interpretation nicht ideologisierten Seiten der Anzahl der ideologisierten gegenüber. Inhaltlich kategorisiert werden jedoch nur die Letzteren (Beitrag 2005, S. 104f., 119). Popp beschränkt die Analyse auf die »Abbildungen, die eindeutig als Träger nationalsozialistischer Propaganda identifiziert werden können« (Illustrationen 2006, S. 229; vgl. Miller-Kipp, Zweck 2010). Henke beurteilt die von ihm analysierte Fibel »Gute Kameraden«»trotz aller Dominanz traditioneller Texte« als »systemkonform« (Jugend 2005, S. 256; vgl. ebd., S. 254-257; vgl. F38). Alpert und Teistler suggerieren durch den Titel ihres Beitrages »Zwischen Kaiserreich und NS-Regime. Langlebige Fibelwerke in Perioden politischer Umbrüche« und die statistische Auswertung der Erscheinungsjahre der Fibeln, deren Erstauflage bereits vor 1933 lag, eine Kontinuität der Fibel-Inhalte, obgleich in der Untersuchung nur die Fibeltitel erhoben wurden (vgl. Kaiserreich 2006).
- 71 Miller-Kipp bezieht in ihren Studien zu den Geschlechterrollen und dem ›erziehlichen Zweck‹ (Geschlechterrollen 2006) sowie zur Familie (Familie 2006) auch die Fibelseiten ohne explizite ideologische Referenzen ein.
- 72 Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 136. Vgl. Kamenetsky, Literature 1986, S. 174; Popp, Illustrationen 2006, S. 228. Zum Beispiel wird die Abfolge eines zweiseitigen Textes über Hitler als Retter des ›Deutschen Volkes‹ und zweier Seiten mit der Überschrift »Ehre sei Gott in der Höhe« aus der Fibel »Deutsche Kinderwelt« (F11, S. 100-103) wie folgt gedeutet: »Entweder liegt hier Zynismus vor oder aber eine subversive List des Fibelmachers« (Miller-Kipp, Zweck 2010, S. 164). Die genannten Seiten müssen jedoch im Zusammenhang mit den folgenden Texten zum Tod der Großmutter (F11, S. 104), der mit dem Besuch am Ehrenmal für die gefallenen Soldaten des Ersten Weltkrieges verbunden wird (ebd., S. 105), und dem kindlichen Bekenntnis zu Adolf Hitler (ebd., S. 106f.) interpretiert werden. Eine Auseinandersetzung mit dem Fibel-Autor Otto Zimmermann und mit dem Herstellungs- und Zulassungsprozess der Fibel kann zeigen, dass hier weder »Zynismus« noch eine »subversive List« in Anschlag gebracht werden können (vgl. Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017, S. 126-130, 135f.). Henke bemüht wiederum das Argument, dass die Fibel »Gute Kameraden« (vgl. F38) nicht hätte zugelassen werden können, wenn die »Zensur streng gewesen« wäre, ohne dabei das Zulassungsverfahren selbst aufzuarbeiten (Jugend 2005, S. 257).

Fibeln sowie eine weitgehende Konstanz der »Fibelkultur« seit der Weimarer Republik angenommen⁷³ und behauptet, es habe »die braune Fibel« nicht gegeben, auch seien »radikale Veränderungen« von Amts wegen nicht zu erkennen.⁷⁴ Statt einer »schulbuchgeschichtlichen Diskontinuität« wird das Deutungsmuster einer »einzigartigen Kontinuität« bedient, die »radikale« Umgestaltung der Fibel« in Zweifel gezogen⁷⁵ und das Theorem der »partiellen Ideologisierung« eingeführt, das jenem der »totalen Ideologisierung« gegenübergestellt wird.⁷⁶ Zumeist steht hinter dem Ansatz der »partiellen Ideologisierung« die Idee einer Verhältnisbestimmung ideologischer und nicht ideologischer Inhalte, wobei jedoch ein Vergleichsmaßstab für die Bestimmung des »Partiellen« theoretisch nicht entwickelt wird.⁷⁷ Nicht diskutiert werden ferner die Fragen, ob es aus Sicht der an Gestaltung, Produktion und Zulassung der Fibeln beteiligten Akteure überhaupt angedacht war, im Sinne einer »totalen Ideologisierung« »alle Leitgedanken der nationalsozialistischen Ideologie« in den Leselehrgang aufzunehmen,⁷⁸ welche Gründe gegen die Aufnahme bestimmter Unterrichtsgegenstände sprechen könnten und ob es im Hinblick auf den Ansatz der »partiellen Ideologisierung« zulässig ist, nur Auszüge von Erstlesebüchern einzubeziehen, da sich auf dieser Grundlage die zugrunde liegenden Formen der Ideologisierung nicht bestimmen lassen.

Die Plausibilität der Kontinuitätsannahme einschließlich der Fokussierung auf eine »partielle Ideologisierung« kann nur bei einer dekontextualisierenden Untersuchung der Erstlesebücher aufrechterhalten werden,⁷⁹ was sich vor allem anhand des besonders wirkmächtigen Deutungsmusters erweisen lässt, dass das

73 Vgl. Popp, Illustrationen 2006, S. 228.

74 Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 133 (Herv. i.O.); vgl. dies., Familie 2006, S. 91f.; dies., Zweck 2010. Vgl. Thiele, Beitrag 2005, S. 98.

75 Miller-Kipp, Familie 2006, S. 91f.; vgl. dies., Geschlechterrollen 2006, S. 132f.; dies., Zweck 2010.

76 Thiele, Beitrag 2005, S. 237. Thiele prüft die »partielle Ideologisierung« für alle von ihm untersuchten Teilbereiche ohne darzustellen, was eine »totale Ideologisierung« der Fibel jeweils zu bedeuten hätte (vgl. u.a. S. 134, 168f., 204f., 207, 209, 211f.). Popp verwendet den Begriff einer »partiell zurückhaltenden Ideologisierung« und betont zugleich, dass »die Hinweise auf die breite Kontinuität der Weimarer Fibelillustrationskultur im ›Dritten Reich‹ und auf die Tatsache, dass der überwiegende Teil des Illustrationsbestandes der NS-Fibeln ideologisch unangetastet blieb, keineswegs die Harmlosigkeit der stattgehabten Manipulationen behaupten [wollen]« (Illustrationen 2006, S. 248; vgl. auch Pöggeler, Inhalte 1988, S. 101).

77 Vgl. Thiele, Beitrag 2005, S. 237. Unklar bleibt z.B., bis zu welchem prozentualen Anteil von einer »partiellen Ideologisierung« ausgegangen werden muss.

78 Ebd., S. 11, 212 FN 570; vgl. ebd. die Bestimmung des Begriffs der »totalen Ideologisierung«.

79 Miller-Kipp schließt die Betrachtung des Kontextes sogar explizit aus, wenn sie darauf verweist, dass »die Frage, ob und von wem, von welchem Verlag und welchem Fibelproduzenten die wahre Dimension der politischen Anpassung ihrer Fibel seinerzeit erkannt oder nicht erkannt, fahrlässig in Kauf genommen oder im Gegenteil als neue nationale Formierung gewollt wurde, [...] für eine historisch-kritische Analyse pädagogischer Publizistik nicht vor-

NS-Regime dem Erstlesebuch mit einem »relativen Desinteresse« begegnet wäre bzw. dieses »vernachlässigt« hätte.⁸⁰ Allein die historiografische Aufarbeitung des mehrstufigen Zulassungsverfahrens und die Erlasse zum Schriftspracherwerb zeigen, dass die Fibeln in der NS-Zeit keinesfalls marginalisiert wurden.⁸¹ Bezuglich der Unterrichtsinhalte kann ferner nicht davon ausgegangen werden, dass z.B. die »wilhelminische Sozialisation« einfach fortgeführt wurde, da die Unterrichtsgegenstände, etwa die Vermittlung einer »vaterländischen Gesinnung«, durch den neuen politischen Kontext in einem veränderten Sinnzusammenhang zu betrachten sind.⁸²

In der Polarisierung von Kontinuität und Diskontinuität, aber auch jenen Deutungsmustern, die eine Gleich- oder Nachzeitigkeit dieser Parameter in der Genese der Erstlesebücher annehmen,⁸³ zeigt sich angesichts mangelnder Differenzierung eine für die Analyse der Fibeln und deren Beitrag zum Schriftspracher-

dringlich« sei, sie könne diese »offen lassen, um auf die Kunst pädagogischer Publizistik zu verweisen« (Zweck 2010, S. 171).

80 Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 133; vgl. dies., Familie 2006, S. 92; dies., Zweck 2010; Thiele, Beitrag 2005, S. 35 FN 109; Popp, Illustrationen 2006, S. 237. Ohne Bezug auf die Diskussion um Kontinuität und Diskontinuität kommt Pfalzgraf in einer Studie zur Thematisierung von »Ausländern«, »Fremden(m)« und »Minderheiten« in den Fibeln zu dem Ergebnis, dass »antisemitische, antiziganistische, xenophobe etc. Diskurse nur in sehr geringem Maße vorkommen«, und vermutet die Gründe hierfür in der Durchsetzung »unabdingbare[r] pädagogische[r] Notwendigkeiten gegen politische Prinzipien« (Pfalzgraf, Ausländer 2011, S. 186f.). Von einer Trennung von Pädagogik und Politik kann in der Zeit des Nationalsozialismus jedoch keine Rede sein.

81 Vgl. Kapitel 2.

82 Vgl. Miller-Kipp, Geschlechterrollen 2006, S. 136. Vgl. Waldschmidt, die z.B. feststellt, dass »aus der Weimarer Zeit [...] der Gedanke des Gemeinschaftserlebnisses fortgesetzt« wird (Fibel 1987, S. 39).

83 Vgl. Pine, Education 2010, S. 54f.; Kamenetsky, Literature 1986, S. 174. Pöggeler spricht von einer »politischen Verspätung« einzelner Fibeln (Inhalte 1988, S. 80, 82). Hohmann zeichnet indes ein widersprüchliches Bild, da bei »einer Vielzahl der Fibeln [...] der altüberlieferte ›Stoff‹ von den eingeschobenen und ergänzten Texten mit faschistischem Charakter noch deutlich« abstechen würde, obgleich die Fibeln »bereits 1933 erweitert, umgearbeitet und inhaltlich auf die faschistische Ideologie abgestellt werden« (Frauen 1986, S. 131, 128). »Später[e] Ausgaben und [...] eigens neu konzipiert[e] Fibeln« wären dann »sozusagen durch und durch faschistisch geprägt« (ebd., S. 131). Bezuglich einzelner Aspekte wie der Mutterrolle und ausgewiesener »tradierter Muster« verweist Hohmann jedoch auch auf Kontinuitäten (ebd., S. 129; vgl. daneben Teistler, Religion 2006, S. 264). Shindo überträgt die Diskontinuitätsthese auf die Illustrationen von Ernst Kutzer und stellt ab Mitte der 1930er-Jahre eine Veränderung der Kinderdarstellungen hin zu einem »»völkisch-nordischen« Typus« fest (Kutzer 2006, S. 256f.; vgl. dazu Kapitel 4.3.3). Vgl. hierzu kritisch Kissling, der die »Kausalität« in Zweifel zieht, da Kutzer diesen Malstil bereits 1937 verwendet habe (Langzeitfibel 2006, S. 171, FN 31).

werb nur begrenzte Perspektive.⁸⁴ Zum einen lassen sich aufgrund der Vielzahl und der Heterogenität der nationalsozialistischen Fibeln kaum Verallgemeinerungen zum Erscheinungsbild der Fibel im Nationalsozialismus treffen und zum anderen nicht ohne Weiteres Rückschlüsse auf die Ideologisierung des Lesenlernens ziehen. Hierfür ist insbesondere nach den konzeptionellen Grundlagen der pädagogisch-didaktischen Transformation der NS-Ideologie im Erstlesebuch zu fragen, den bildungs- und verlagspolitischen Rahmenbedingungen ihrer Gestaltung und Produktion und der Bedeutung des Lesenlernens für die nationalsozialistische Volksgemeinschaftserziehung.⁸⁵ Neben der Analyse des maßgeblichen komplexen Bedingungsgefüges ist es zudem erforderlich, die Fibeln in ihrer jeweiligen Gesamtkonzeption zu prüfen, d.h., alle Inhalte zueinander in Beziehung zu setzen und die ästhetisierten Kindheitsmuster jenseits der explizit ideologisierten Fibelseiten als ideologiekonform zu verstehen, um den Prozess der nationalsozialistischen Adaption und Transformation des reformpädagogisch geprägten Kindheitsmythos und dessen ideologisches Potenzial für die Subjektivierung der sechs- bis siebenjährigen Kinder herausarbeiten zu können.⁸⁶

Über die Problematik der mehrheitlich nicht einbezogenen Kontexte und der selektiven inhaltlichen Betrachtung hinaus ist die nicht systematisch vorgenom-

⁸⁴ Vgl. den zusammenfassenden Befund einer »Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität« bei Götz für die »vor und nach 1933 in den amtlichen Richtlinien enthaltene Ausprägung der Grundschularbeit« (Grundschule 1997, S. 361). Hieran schließt sich Kissling in seiner Fallstudie zur Umgestaltung der österreichischen Fibel »Wir lernen lesen« im Nationalsozialismus an (vgl. Langzeitfibel 2006, S. 172).

⁸⁵ Kleinschmidt hat in ihren Fallstudien zur Anpassung der »Hansa-Fibel« an die NS-Ideologie mit dem Fibelwerk »Hand in Hand fürs Vaterland« (vgl. u.a. F17, F40, F65, F95) erstmals die bildungspolitischen und verlagsseitigen Rahmenbedingungen rekonstruiert, die pädagogisch-didaktische Perspektive jedoch wenig fokussiert (Fibelwerk 1997; Fibelwerk 2002; Hansa-Fibel 2006). Auf der Grundlage des Verlagsarchivs Oldenbourg rekonstruiert Wittmann die Geschichte der Fibel »Mein Buch« von Hans Brückl (Wissen 2008, S. 276-314). Kissling untersucht die Revision der österreichischen Fibel »Wir lernen lesen« im Nationalsozialismus (Langzeitfibel 2006) und nach 1945 in der Zweiten Republik (Aufbruch 2007; vgl. F59) und kann in einer differenzierten Rekonstruktion der thematischen Änderungen sowie der damit verbundenen »themenübergreifenden Textmodalitäten« für beide Phasen eine »Gemengelage von Fortführung und Veränderung« resümieren (Langzeitfibel 2006, S. 160, 172). Heinze hat auf der Grundlage eines methodischen Zugangs für die Bestimmung wesentlicher Kontextbereiche eine Fallstudie für Fibeln durchgeführt, die unter der Beteiligung des Nationalsozialistischen Deutschen Lehrerbundes (NSLB) erstellt worden sind, ergänzt durch eine Fibel, die 1944 als zentrales »Kriegslernbuch« vorgesehen worden war (vgl. Kinder 2011). Anhand dieses Korpus wird diskutiert, warum nationalsozialistische Begriffe, Symbole und Ideen nur »äußerst zurückhaltend« aufgenommen wurden (ebd., S. 136; vgl. ders., Fibel 2010; ders., Construction 2012).

⁸⁶ Vgl. u.a. Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017, S. 116, 122-130; Straube-Heinze, Jugendmythos 2020.

mene Korpusbildung der meisten Untersuchungen zum Erstlesebuch im Nationalsozialismus als kritisch zu bewerten, gerade auch wenn ohne eine weitergehende Kontextualisierung verallgemeinernde Aussagen auf der Basis vermeintlich repräsentativer Korpora getroffen werden. Zumeist erfolgt die Orientierung an den Beständen einzelner Institutionen. Auswahlkriterien jenseits der Zugehörigkeit zu der jeweiligen Sammlung werden nicht genannt. Darüber hinaus ist die Anzahl der analysierten Fibeln angesichts der Vielzahl an Erstlesebüchern oft äußerst gering,⁸⁷ z.T. handelt es sich nur um die Betrachtung von ein bis zwei Fibeln.⁸⁸ Überdies wird die historische Entwicklung des Fibel-Bestandes bei der Zusammenstellung nicht berücksichtigt, was aber infolge der starken Veränderungen, denen der Fibelmarkt in der Zeit zwischen 1933 und 1945 unterworfen war, zwingend erforderlich ist. Sobald einer Studie größere Korpora zugrunde gelegt werden, wird von der Anzahl analyserter Fibeln auf die Repräsentativität des jeweiligen Korpus geschlossen, ohne dies kriteriengeleitet für die einzelnen Erstlesewerke zu prüfen.⁸⁹

-
- 87 Wenn gleich sich Grömminger mit Fibeln nach 1945 beschäftigt und die Zeit des Nationalsozialismus im Rahmen der »Vorgeschichte« nur kurz bearbeitet, hätte eine angemessene Charakterisierung der Epoche größerer Sorgfalt bedurft. Zur Analysegrundlage von drei Fibeln wird Folgendes ausgeführt: »Einige Beispiele sollen kommentarlos verdeutlichen, mit welchen Mitteln die Parteiideologie arbeitete« (Fibeln 1970, S. 64). Krantz verwendet für seine quantitative Untersuchung sieben Fibeln, die seiner Einschätzung nach »bei dem seinerzeit herrschenden Trend zum Einheitsbuch als repräsentativ gelten können«, und verkennt damit die Vielfalt an zugelassenen Fibeln (Fibeln 1973, S. 36). Hohmann vermutet, dass seine Studie auf den 16 »meistverbreiteten« Fibeln basiere, ohne dies explizit nachzuweisen (Frauen 1986, S. 260). Zugleich wird festgestellt, dass die Fibel-Bibliografie »ergänzungsbedürftig« sei (ebd.). Rodehäuser wählt umstandslos 14 Fibeln und zwei Fibel-Begleitschriften nach »regionaler Streuung« und »chronologischer Entwicklung« aus (Epochen 1987, S. 335, 785). Pöggeler analysiert 14 Fibeln der eigenen Schulbuchsammlung, die ohne Nachweis als »repräsentativer Querschnitt durch [...] die Fibeln der NS-Zeit« gekennzeichnet werden, und stellt auf dieser Grundlage fest, dass es zwischen 1933 und 1945 »nur wenige« »neue Fibeln« gegeben hätte (Inhalte 1988, S. 103 FN 3, S. 103f. sowie S. 75). Schmid/Schneider legen ihren Forschungen sechs Fibeln aus der NS-Zeit zugrunde (Soldaten 1991, S. 27) und Schmidt-Siegert ebenso (Bildungsmißbrauch 1992, S. 56).
- 88 Vgl. Schallenberger, der darauf verweist, nicht »über eine Einzelanalyse hart an der Quelle« hinauszugehen (Einflussnahmen 1973, S. 86). Hasubek kombiniert die Untersuchung einer Fibel mit zwei Bänden des Deutschen Lesebuchs für Volksschulen für das 2. und 3./4. Schuljahr sowie einem »Lesebogen« für das 3. und 4. Schuljahr zur Ergänzung des Lesebuchs (Lesebuch 1972, S. 134, 176). Kamenetsky bezieht sich in ihrer kurzen Darstellung auf zwei Fibeln (vgl. Literature 1986, S. 174-186). Teistler betrachtet »zwei Fibelwerke, die besonders weit verbreitet waren und somit als typische Vertreter des gesamten Genres und als repräsentativ für die Fibeln der Weimarer Republik und des ›Dritten Reiches‹ gelten können« (Religion 2006, S. 264).
- 89 Pfalzgraf legt seiner diskursanalytischen Studie ein Korpus im Umfang von 202 Fibeln aus der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts zugrunde und geht ohne Prüfung der Zulassungen davon aus, dass alle Fibeln im Unterricht verwendet worden sind (Ausländer 2001, S. 167).

Zu verweisen ist dabei auf folgende zu beachtende Aspekte: die Zulassung durch die verantwortliche Kultusadministration, die regionalen Verbreitungsgebiete, das Erscheinungsjahr, die Auflagenfolge und die Auflagenhöhe, das Verhältnis zur jährlichen Gesamtproduktion des Verlages sowie zur jährlichen Gesamtproduktion aller Verlage. Die Ermittlung dieser Merkmale ist u.U. nicht in jedem Fall möglich, dies zeigen schon allein die Schwierigkeiten, das Erscheinungsjahr der Schulbücher genau festzulegen. Hier müssen jedoch alle methodischen Instrumente der historischen Hilfswissenschaften ausgeschöpft werden, um das Korpus in seiner Zusammensetzung genau bestimmen zu können.

Bei der Korpusbildung auf der Grundlage ungeprüfter Sammlungsbestände besteht die Gefahr, dass es durch die Häufung von Fibeln mit bestimmten Merkmalen zu einer Verfälschung der Ergebnisse kommt. Dies könnte z.B. Fibelwerke betreffen, die nur in vergleichsweise kleinen Gebieten verbreitet oder nicht offiziell zugelassen waren. Es war auch möglich, dass Erstlesewerke erst zugelassen, dann aber nicht in den Schulen eingeführt worden sind. Eine weitere Fehlerquelle liegt z.B. in der Aufnahme von Fibeln, die genau zum Zeitpunkt des Systemwechsels im ersten Quartal des Jahres 1933 erschienen sind. Diese Schulbücher weisen durch den zeitlichen Produktionsvorlauf noch keinerlei Ideologisierungen auf, mussten allerdings in Ermangelung neu erstellter Fibeln zunächst weiterverwendet werden, ergänzt durch Zusatzmaterialien zur Vermittlung der NS-Ideologie. In der vergleichenden quantifizierenden Untersuchung des Gesamtkorpus für die Zeit des Nationalsozialismus würde eine Nichtbeachtung dieser Voraussetzungen zu einer Verzerrung

Teistler bezieht für die NS-Zeit 127 Fibeln aus ebenjenem Bestand ein und reflektiert gleichfalls nicht deren Repräsentativität (Kaiserverehrung 1997, S. 292; Kaiser 2002, S. 145; Personenkult 2004, S. 189 FN 4), ebenso Thiele, der 124 Fibeln aus der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts analysiert (Beitrag 2005, S. 106, 240–258). Miller-Kipp verweist auf 40 Fibeln aus der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung und der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts und hat dabei solche der »ausgabenstärksten Schulbuchverlage« *Westermann*, *Diesterweg*, *Hirt* sowie *Klinkhardt* und *Schroedel* ausgewählt, ohne dies gesondert zu belegen (Familie 2006, S. 91). Der Verweis auf die »neu erstellten Fibeln der Facharbeitsgemeinschaft deutscher Erzieher und des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB)« als Auswahlkriterium wird nicht näher erläutert und verkennt die regionalen Produktionsbedingungen (ebd., S. 91f., 104–106). Ferner konstatiert Miller-Kipp, dass »der genannte Bestand [...] als repräsentativ für die Fibeln im ›Dritten Reich‹ gelten [darf]«, sodass die Autorin »fortan von ›der Fibel‹ sprechen könne (ebd., S. 91). Die Untersuchung zu den Geschlechterrollen basiert auf dem gleichen Korpus, ergänzt durch eine vergleichende Perspektive auf zwei spanische Fibeln (Geschlechterrollen 2006, S. 131f., 148–150). Popp wertet 20 Fibeln aus und stellt ohne Angabe der Auswahlkriterien fest, dass »die Kontrolle weiterer Fibeln ergab«, die »Stichprobe« sei zur Bearbeitung ihrer Fragestellung »ausreichend« (Illustrationen 2006, S. 230, 249f.). Zum Vergleich zieht sie noch eine spanische und eine italienische Fibel hinzu. Nitschs Studie liegen 22 Fibeln zugrunde, von deren Anzahl auf die Repräsentativität des Korpus geschlossen wird (Identifikationsangebote 2006, S. 107, 128f.).

der Ergebnisse führen, da der Eindruck erweckt wird, bestimmte Unterrichtsinhalte mit ganz erheblichen Wirkungen auf die Wirklichkeitskonstruktion, wie z.B. das ›Führerbild‹, kämen in etlichen Fibeln nicht vor. Außerdem wird die Fehldeutung reproduziert, dass für nicht ideologisierte Fibelwerke eine Zulassung hätte erwirkt werden können.⁹⁰

Ein unentbehrliches Hilfsmittel zur genaueren Bestimmung des Fibel-Bestandes in der Zeit des Nationalsozialismus ist das »Fibel-Findbuch« von Gisela Teistler.⁹¹ Da eine Vielzahl der Datensätze auf Angaben aus Bibliotheks-, Antiquariats- und Auktionskatalogen sowie aus diversen Bibliografien basiert, konnten nicht alle Erstlesebücher zweifelsfrei datiert werden.⁹² Außerdem geht Teistler davon aus, dass ca. 10 Prozent der erschienenen Fibeln nicht zu ermitteln waren.⁹³ Beachtlich ist in diesem Kontext, dass der für die Zeit zwischen 1933 und 1944 verzeichnete Bestand mit 424 Fibeln beträchtlich ist, weshalb die Erstellung eines repräsentativen Korpus nur anhand begründeter Auswahlkriterien möglich ist.⁹⁴

1.2.2. Dispositivanalyse und Korpusbildung

Wird die Identitätsbildung als ein durch Anerkennung bestimmter Prozess verstanden, »in dem das Selbst – durch andere und von anderen her – sich seiner selbst bewusst wird und sich als auf andere bezogen [...] weiß«, dann stellen die gesellschaftlich konstituierten normativen Bedingungen intergenerationaler Anerkennungsverhältnisse die Grundlage für die Ausbildung des Selbst- und Weltverhältnisses des Kindes dar.⁹⁵ Das menschliche Streben nach Anerkennung ist mit dem Erfordernis verbunden, sich den Normen der Anerkennung als »Existenzbedingungen« des Subjekts zu unterwerfen,⁹⁶ die Subjektivation folglich per se durch eine »Unterordnung« des Subjekts als »Preis« seiner »Existenz« gekennzeichnet.⁹⁷ Diese von Machtbeziehungen durchzogenen Anerkennungsverhältnisse stellen die Grundlage für eine ambivalente Formierung des Subjekts insofern dar, als dieses

⁹⁰ Vgl. FN 69.

⁹¹ Teistler, Fibel-Findbuch 2003.

⁹² Vgl. ebd., S. 13.

⁹³ Vgl. ebd.

⁹⁴ Alpert/Teistler, Kaiserreich 2006. Zu berücksichtigen ist, dass die Angaben von absoluten Zahlen immer vor dem Hintergrund der in der Erhebungsmethode des Datenbestandes liegenden Fehleranfälligkeit, insbesondere bei der genauen Datierung, zu betrachten sind, da die Bibliografie der meisten Fibeln nicht aus den Originalen entnommen werden konnte (vgl. Teistler, Fibel-Findbuch 2003, S. 13).

⁹⁵ Ricken, Zeigen 2009, S. 122f.; vgl. Butler, Psyche 1997/2015, S. 12f., 25.

⁹⁶ Vgl. Butler, Psyche 1997/2015, S. 18f., 81f.; Heinze, Verletzlichkeit 2017, S. 49f.; Bublitz, Diskurs 2003, S. 85.

⁹⁷ Butler, Psyche 1997/2015, S. 25.

seine Handlungsfähigkeit aus der Bindung an die ihm vorgängige Macht erhält.⁹⁸ Die »Subjektwerdung« des Kindes bestimmt sich demgemäß durch die »leidenschaftliche Verhaftung an jene [...], von denen es in fundamentaler Weise abhängig ist«, was zugleich die Basis dafür ist, das Bindungsbedürfnis des Kindes ausnutzen zu können.⁹⁹

Vor diesem erziehungs- und bildungstheoretischen Hintergrund ist die historische Analyse des Lesenlernens im Nationalsozialismus nicht auf den eigentlichen Vermittlungsprozess im unterrichtlichen Handeln zu reduzieren, sondern in den umfassenden Bedingungszusammenhang der Konstellation von Wissen und Macht einzuordnen, der den Aneignungsprozess in seinen Bedingungen und Effekten disponiert. Zur Rekonstruktion der sich wechselseitig voraussetzenden und konstituierenden »Macht/Wissen-Beziehungen«¹⁰⁰ beim Schriftspracherwerb richtet sich der Blick auf Foucaults Konzept des ›Dispositivs‹, das die Untersuchung strategisch motivierter Konstellationen von Diskursen, Institutionen, Gegenständen, Praktiken und Machtinteressen ermöglicht¹⁰¹ und als Reaktion auf eine historische Situation verstanden wird, in der die auftretenden Probleme nicht mehr auf der Grundlage etablierter Institutionalisierungsformen und tradiertener Wissensbestände zu lösen sind.¹⁰²

Das ›Dispositiv‹ konstituiert sich in der Bearbeitung der gesellschaftlichen Herausforderung als »formierendes Netz mit machtstrategischer Funktion« in der Verbindung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Elementen¹⁰³ und lässt sich damit als ein Strukturzusammenhang begreifen, der durch »funktionelle Überdeterminierung« modifiziert und transformiert wird, indem zwischen den Elementen Anpassungsleistungen, verstanden als »Readjustierungen«, erfolgen und unvorhersehbare Effekte durch eine »strategische Wiederauffüllung« in den Gesamtzusammenhang (re-)integriert werden.¹⁰⁴ Für das einzelne Individuum bildet das ›Dispositiv‹ als Feld strategischer »Kräfteverhältnisse«, das ein bestimmtes Wissen priorisiert und zugleich von diesem stabilisiert wird,¹⁰⁵ den Handlungsrahmen für den Prozess der Subjektbildung, der sich in der Auseinandersetzung mit den »Wirklichkeitskonstruktionen (Wissen)«, »institutionellen Handlungsfeldern (Pra-

⁹⁸ Vgl. Butler, Psyche 1997/2015, S. 32; Bublitz, Diskurs 2003, S. 92f.

⁹⁹ Butler, Psyche 1997/2015, S. 12.

¹⁰⁰ Foucault, Überwachen 1975/1994, S. 39; vgl. ders., Subjekt 1982/2017, S. 245; Dreyfus/Rabinow, Foucault 1982/1994, S. 143.

¹⁰¹ Vgl. Foucault, Dispositive 1978, S. 119–128; ders., Wille 1976/2014, S. 98–102; Bublitz, Diskurs 2003, S. 59.

¹⁰² Vgl. Foucault, Dispositive 1978, S. 120.

¹⁰³ Bührmann/Schneider, Praxis 2008, S. 117; vgl. dies., S. 117–119; vgl. dies., Diskurs 2008, S. 52–55; Foucault, Dispositive 1978, S. 120.

¹⁰⁴ Foucault, Dispositive 1978, S. 121.

¹⁰⁵ Ebd., S. 123.

xis)« sowie »individuellen Handlungspräferenzen (Subjektivitäten)« vollzieht.¹⁰⁶ Zu fragen wäre demgemäß nach den Machtwirkungen der sich im Dispositiv konstituierenden diskursiven Konstellationen im Wissensregime, nach den Regeln der Vernetzung zwischen Diskursen, Institutionalisierungsformen, Technologien und Praktiken sowie nach deren Auswirkungen auf den Prozess der Subjektbildung in der Gleichzeitigkeit von »Unterwerfung« und »Selbsterkenntnis« im Kontext der Figuration disponierter und disponierender Subjektivitäten.¹⁰⁷

Das Dispositiv des Lesenlernens ist im Zusammenhang mit der »immer neu zu leistenden Aufgabe der je konkreten historischen Formationen [...] [zu verstehen], sich selbst über die Zeit hinweg und im Generationswechsel in der Formung von Individuen selbst zu reproduzieren«.¹⁰⁸ Dieser gesellschaftlichen »Notwendigkeit« wird durch die Organisation und Institutionalisierung der Erziehungspraxis begegnet, die sich mit Siegfried Bernfeld als »Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« beschreiben lässt¹⁰⁹ und als ein Instrument zu verstehen ist, mit dem die Aneignung der Diskurse und der durch jene vermittelten Praktiken in der Macht-Wissen-Figuration des Dispositivs ausgestaltet wird. Das Lesenlernen schafft durch die Befähigung zur symbolvermittelten Mitwirkung an der diskursiven Praxis und der elementarisierten Einführung in die Wissensordnung hierfür die Voraussetzungen und lässt sich als »Unterwerfungssystem« beschreiben, das eine »Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte [...] [sowie] die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe« betreibt.¹¹⁰ Zugleich wird im Aneignungsprozess über »Doktrinen« eine Zugehörigkeit konstituiert, mit der die lesen lernenden Kinder in der diskursiven Abgrenzung von »Wahrem« und »Falschem« als Subjekte an ein bestimmtes Aussagensystem und dessen »Affirmationskraft« gebunden werden.¹¹¹

Im historischen Prozess bilden sich so relativ stabile Systeme, in denen sich »das Handeln, das den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten oder von Verhaltensweisen sicherstellt, [...] über einen Komplex geregelter Kommunikation (Unterricht, Fragen und Antworten, Anordnungen, Ermahnungen, kodierte Zeichen des Gehorsams, Zeichen zur Unterscheidung des ‚Werts‘ oder des Wissenstands der Schüler) und über eine Reihe von Machttechniken (Abschließung, Überwachung, Belohnung und Strafe, pyramidenförmige Hierarchie) [entwickelt].«¹¹² Ihre Stabi-

¹⁰⁶ Bührmann/Schneider, *Diskurs* 2008, S. 68; vgl. Dreyfus/Rabinow, *Foucault 1982/1994*, S. 150f.

¹⁰⁷ Foucault, *Subjekt* 1982/2017, S. 245; vgl. ders., *Dispositiv* 1978, S. 82; ders., *Archäologie 1969/1981*, S. 175; Link, *Dispositiv* 2008, S. 238f.

¹⁰⁸ Tenorth, *Geschichte* 1988/2008, S. 19.

¹⁰⁹ Bernfeld, *Sisyphos* 1925/1973, S. 51; vgl. Tenorth, *Geschichte* 1988/2008, S. 17f.

¹¹⁰ Foucault, *Ordnung* 1972/1997, S. 30.

¹¹¹ Ebd., S. 13-15, 28f., 44; vgl. ders., *Dispositiv* 1978, S. 76; ders., *Wille* 1976/2014, S. 8.

¹¹² Foucault, *Subjekt* 1982/2017, S. 253.

lität erhalten die Systeme über ›Readjustierungen‹ innerhalb der Macht-Wissen-Figuration, etwa wenn bei der Ausgestaltung des pädagogischen Moratoriums die reformpädagogische Idee des ›Wachsenlassens‹ unter der strategischen Zielsetzung einer Erziehung zur »Gliedschaft in der Volkheit« als ein ›kindgemäßes‹ ›Hineinwachsen‹ in die ›Volksgemeinschaft‹ gedeutet¹¹³ oder die 1935 als Ausgangsschrift abgeschaffte Antiqua 1941 durch den »Normalschrifterlass« Hitlers wieder eingeführt wird mit der Begründung, dass die »sogenannte gotische Schrift« auf die »Schwabacher Judenlettern« zurückgehe.¹¹⁴

Für die Dispositivanalyse erfolgt eine Orientierung an Untersuchungen, die das unterrichtliche Handeln im Anschluss an das von David Tyack, William Tobin und Larry Cuban formulierte Konzept der »Grammar of Schooling« interpretieren.¹¹⁵ Diese organisiert den unterrichtlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozess durch eine im historischen Verlauf ausgebildete (Grund-)Struktur von wechselseitig in Beziehung stehenden Elementen, die gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen einen hohen Grad an Stabilität und Kohäsion aufweisen. Speziell geht es um die vier Prinzipien der zeitlichen und räumlichen Strukturierung des Vermittlungs- und Aneignungsprozesses, der Kategorisierung der Schülerinnen und Schüler, der Unterteilung und Zuweisung des Wissens in eine Fächerstruktur und der Einstufung der Lernleistungen nach einem Bewertungssystem.¹¹⁶ Die Grundthese ist hierbei, dass sich das Gefüge der ›Schulgrammatik‹ gegenüber ›Reformen‹ als äußerst widerstandsfähig erweist und Transformationen nur nach dessen eigener Handlungslogik erfolgen.¹¹⁷

Um die komplexen Zusammenhänge innerhalb der ›Schulgrammatik‹ über deren organisationale Ausgestaltung hinaus rekonstruieren und in den gesellschaftlichen Kontext einbetten zu können, ist eine Erweiterung des Modells hinsichtlich des diskursiv vermittelten pädagogisch-didaktischen Transformationsprozesses der Wissensordnung und ihrer Auswirkungen auf die unterrichtlichen Prak-

¹¹³ Eckhardt, Grundschulbildung o.J. [1938], S. 14-16; vgl. Straube-Heinze, Jugendmythos 2020, S. 44.

¹¹⁴ Rundschreiben des Stabsleiters beim Stellvertreter des Führers, Bormann, an die Reichsleiter, Gauleiter, Verbändeführer v. 3. Januar 1941, BArch NS 6/334, Bl. 8; vgl. Kapitel 3.2.

¹¹⁵ Tyack/Tobin, ›Grammar‹ 1994; Tyack/Cuban, Tinkering 1995/2001, S. 85-88, 107-109. Vgl. zur Diskussion und kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept: Catteeuw et al., Forschungsprojekt 1998; Depaepe/Simon, Schulbücher 2003; Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005; Depaepe, Paradoxes 2008/2012, S. 155-159; Fend, Schule 2008, S. 351-362; Heinze, Textbook 2010; ders., Innovationsforschung 2011; Hofstetter/Schneuwly, Changes 2013; dies., Schulform 2013; Dussel, Assembling 2013; Heinze, Pedagogization 2014.

¹¹⁶ Vgl. Tyack/Cuban, Tinkering 1995/2001, S. 85.

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 87, 109, 134f; Cuban, Teachers 1993, S. 3-14; vgl. Depaepe, Paradoxes 2008/2012, S. 156; Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 31-35.

tiken mit Blick auf die gesellschaftlichen Wissensregime erforderlich.¹¹⁸ Zugleich sind die Verbindungen zwischen den einzelnen Elementen zu analysieren sowie die spezifischen Ausprägungsformen zur pädagogisch-didaktischen Bearbeitung bestimmter Wissensbestände, sodass es möglich wird, die Wirkungen von Transformationsprozessen nachzuvollziehen. Auf der Grundlage der heuristischen Ausdifferenzierung der »Grammar of Schooling« in die sich wechselseitig durchdringenden »Grammatiken« der »Pädagogisierung«, des »Wissenserwerbs« und der »Verschulung«,¹¹⁹ ergänzt um die Dimension der »Steuerung«,¹²⁰ können im ›Dispositiv‹ des Lesenlernens die sich in der ›Schulgrammatik‹ abbildenden Ordnungsmuster rekonstruiert und Rückschlüsse auf die Organisation und Vernetzung der maßgeblichen Diskurse, Gegenstände, Praktiken und Institutionalisierungsformen gezogen werden.

Bei der ›Grammatik der Pädagogisierung‹ stehen die dem Lesenlernen zugrunde liegenden Moratoriumskonzepte im Zentrum, in denen der Prozess des »generationalen Ordnens« in der gesellschaftlich vermittelten Relationierung der Lebensalter sozial organisiert wird.¹²¹ Als wesentliches Instrument zur Reproduktion der ›Volksgemeinschaft‹ wurden mit dem pädagogischen Moratorium für das ›deutsche Kind‹ soziale Räume geschaffen, in denen der Vergemeinschaftungsprozess methodisch angebahnt werden konnte.¹²² Das Moratorium für das ›deutsche‹ Kind wurde als rassistisch-exkludierender Raum konstituiert, basierend auf der »Auslese« der »körperlich, charakterlich, geistig und völkisch-rassisich« »Geeigneten« sowie der »Ausmerze« der sog. »Bildungsunfähigen«, »Minderwertigen« und »Erbuntüchtigen«.¹²³ Mit der Konstruktion entsprechender Kindheitsmuster sowie damit einhergehender Bedürfnisse war zunächst eine temporär begrenzte Freistellung der Kinder von der (gewaltförmigen) Mitwirkung in der ›Volksgemeinschaft‹ sowie eine schrittweise Eingewöhnung in diese Zugehörigkeitsordnung verbunden. Zugleich wurden die Kinder im Rahmen des Moratoriums unter Ausnutzung

¹¹⁸ Vgl. Depaepe/Simon, Schulbücher 2003, S. 69–75; Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005; Depaepe, Paradoxes 2008/2012, S. 158; Heinze, Innovationsforschung 2011.

¹¹⁹ Depaepe/Simon, Schulbücher 2003, S. 69–75; Depaepe, Paradoxes 2008/2012, S. 157f.; Depaepe et al., Pedagogization 2008/2012, S. 183–185.

¹²⁰ Vgl. Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005, S. 101; Heinze, Textbook 2010, S. 127; Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 21f.

¹²¹ Vgl. zur Konzeptualisierung pädagogischer Moratorien Zinnecker, Kindheit 2000; Andresen, Kind 2001; Honig, Lebensphase 2008, S. 33–36; Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 19. Vgl. zum Konzept des »generationalen Ordnens« Alanen, Order 2009; Bühler-Niederberger, Lebensphase 2020, S. 217, 230–237.

¹²² Vgl. Heinze/Heinze, Conceptualisation 2014, S. 191f., 196; Straube-Heinze, Jugendmythos 2020.

¹²³ Hehlmann, Wörterbuch 1942, S. 23f. (›Auslese‹, »Ausmerze«), S. 89f. (›Erbgesundheitspflege‹), S. 349–351 (›Rassenpflege‹). Vgl. Tenorth, Pädagogik 2003, S. 12f.

der im kindlichen Streben nach Anerkennung und Zugehörigkeit gegründeten Verletzlichkeit ermutigt, die Grenzen des Moratoriums zu überschreiten und die vorgesehenen Statuspassagen aktiv zu vollziehen mit dem Ziel, die Identitätsentwicklung des Kindes auf die kollektive Identität des ‚Volksganzen‘ auszurichten.¹²⁴

Die ›Grammatik des Wissenserwerbs‹ ist auf die Selektion, Legitimation und didaktische Transformation des Wissens gerichtet¹²⁵ und erlaubt damit eine ideologische Verortung des gewaltförmigen Konstitutionszusammenhangs nationalsozialistischer Vergemeinschaftung in der Wissensordnung sowie Rückschlüsse auf deren pädagogisch-didaktische Elementarisierung sowie die Ästhetisierung von gewaltbasierten Wissensformen im Leselehrgang. Hier stellen sich die Fragen nach dem Einfluss der Volksgemeinschaftsideologie auf die curriculare Begründung oder den Ausschluss von Unterrichtsinhalten sowie den Formen und Methoden der Gemeinschaftserziehung.¹²⁶ Orientiert an den Ergebnissen einer systematischen wissenschaftlichen Erforschung des kindlichen Aneignungsprozesses bildet die soziale Ordnung des nationalsozialistischen Moratoriumskonzepts die Grundlage für die pädagogisch-didaktische Transformation der Wissensordnung im Unterricht sowie für die Situierung des Lernens sowohl in der Relationierung von Unterrichtsgegenstand und Kind als auch im generationalen Verhältnis.

Im Rahmen der Grammatiken ›Pädagogisierung‹ und ›Wissenserwerb‹ wurden die Befunde der psychologisch-pädagogischen Kinderforschung im Nationalsozialismus mit Blick auf den zeitgenössischen pädagogisch-didaktischen Diskurs zum Lesen- und Schreibenlernen sowie psychologische und physiologische Aspekte zur kindlichen Formaufassung und Formdarstellung im Kontext der Diskussion um das ›Schreibleseverfahren‹ rekonstruiert. Überdies spielt der erziehungs- und bildungstheoretische Diskurs zur pädagogischen und ästhetischen Funktion der deutschen Druck- und Schreibschriften eine bedeutende Rolle für das Lesenlernen im Nationalsozialismus, da hier ebenso wie bei der Visualisierung des nationalsozialistischen Kindheitsbildes eine diskursive Konstruktion kultureller Zugehörigkeit auf dem Fundament rassenanthropologischer Prämissen vorgenommen wird. Um die Voraussetzungen und Bedingungen zur Vermittlung der Unterrichtsinhalte durch bildliche Darstellungen klären zu können, wurden zudem der kunstpädagogische Diskurs, die Grundlagen der ›rassischen‹ (Kunst-)Erziehung sowie die verlagspolitischen Lösungen zur Realisierung der nationalsozialistischen Erziehungsziele analysiert.

¹²⁴ Vgl. u.a. Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung über die Richtlinien in der Volksschule v. 15. Dezember 1939. In: Erziehung 1940, S. 9-12. Vgl. Heinze/Straube-Heinze, Heroism 2017, S. 21f.

¹²⁵ Vgl. Depaepe/Simon, Schulbücher 2003, S. 73f.; Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005, S. 103-105; Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 19f.

¹²⁶ Vgl. Straube-Heinze, Kinderforschung 2018.

Als mediale Vermittler von Diskursen, die in eine gesellschaftliche ›Wissensformation‹ eingebunden sind, dokumentieren die Erstlesebücher gesellschaftliche Auswahl-, Legitimations- und Pädagogisierungsprozesse sowie die pädagogisch-didaktische Konzeptualisierung von Wissen.¹²⁷ Bei der Rekonstruktion des pädagogisch-didaktischen Transformationsprozesses der Volksgemeinschaftsideologie werden die Unterrichtsinhalte in den Fibeln in ihrer Gesamtstruktur erfasst und sowohl systematische Bezüge als auch die kommunikative Wirksamkeit sprachlicher und visueller Mittel diskutiert. Mit Rekurs auf Steuerungsaspekte geht es hierbei nicht nur um die Auswahl oder den Ausschluss curricularer Inhalte, nicht allein darum, was gesagt wird, sondern desgleichen um die (Gebrauchs-)Regeln für den kommunikativen Umgang mit den Inhalten, inwieweit also durch die Art und Weise der inhaltlichen Darbietung eine entsprechende Reaktion der lesen lernenden Kinder erwartbar wird, z.B. durch performative sprachliche Mittel und bildliche Darstellungen. Die Analyse der ideologisierten wie der scheinbar nicht ideologisierten Unterrichtsinhalte wird von der These bestimmt, dass Letzteren ebenfalls eine funktionale Bedeutung für die Gemeinschaftserziehung zukommt. Die bei der Kategorisierung vorgenommene Unterscheidung von explizit ideologisierten und scheinbar nicht ideologisierten Schulbuchseiten hat in diesem Zusammenhang eine heuristische Funktion, um die Vernetzung der einzelnen Themenbereiche rekonstruieren zu können.¹²⁸

Bei der »Grammatik der Verschulung« ist der Fokus auf die Institutionalisierungsformen der Gemeinschaftserziehung gerichtet. Die im nationalsozialistischen Moratoriumskonzept entworfenen sozialen Räume und die damit verbundenen Konzeptualisierungen von Erziehung und Unterricht erfahren im Prozess der ›Verschulung‹ eine Formalisierung und Strukturierung unter der Maßgabe dessen, was im Rahmen der NS-Ideologie für das pädagogische Handeln als richtig angesehen wird.¹²⁹ In einem selbstreferenziellen Begründungszusammenhang werden mit der ›erfolgreichen‹ Herstellung der ›Volksgemeinschaft‹ in pädagogischen Institutionen zugleich die konstitutiven Grundlagen der Gemeinschaftserziehung legitimiert. Für die vorliegende Untersuchung ist dabei

127 Vgl. u.a. Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 18; ders., Pedagogization 2014, S. 76-79. Vgl. auch Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005; Depaepe/Simon, Schulbücher 2003.

128 Die qualitative Inhaltsanalyse des Fibel-Korpus mit insgesamt 11420 Fibelseiten und 68520 Codes erfolgt anhand der QDA-Software ATLAS.ti auf der Basis eines Kategoriensystems, mit dem nicht nur die ›Aussagen‹, sondern auch die ›Äußerungsmodalitäten‹ (vgl. Foucault, Archäologie 1969/1981, S. 75ff., 158ff.) erfasst werden. Die im Rahmen der ›Grammatik des Wissenserwerbs‹ zu verortende Inhaltsanalyse erscheint in einer gesonderten Publikation bei transcript u.d.T.: Kindheit in den Fibeln des Nationalsozialismus. Topoi der Zugehörigkeit zur ›Volksgemeinschaft‹ (Straube-Heinze/Heinze, Kindheit 2021, i. Vorb.).

129 Vgl. Tyack/Cuban, Tinkering 1995/2001, S. 88; vgl. Depaepe/Simon, Schulbücher 2003, S. 69.

von Interesse, inwieweit sich die Idee der ›Volksgemeinschaft‹ auf die organisatorischen Rahmenbedingungen des Vermittlungsprozesses ausgewirkt hat als Voraussetzung für das pädagogische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer in der Unterrichtspraxis.¹³⁰ Insbesondere stellte sich die Frage, ob an der Vielfalt der Erstlesebücher festzuhalten oder eine reichseinheitliche Lösung anzustreben sei, was mit weitreichenden Entscheidungen für die methodisch-didaktische Konzeptualisierung des Lesenlernens verbunden war. Des Weiteren sind die Einflüsse der mit der Schule konkurrierenden Institutionalisierungsformen der Gemeinschaftserziehung wie z.B. der Formationserziehung zu betrachten.

Die für die Analyse des ›Dispositivs‹ Lesenlernens wesentliche und innerhalb der »Grammar of Schooling« zu spezifizierende »Grammatik der Steuerung« umfasst die Rahmenbedingungen und Maßnahmen zur Regulierung und Bestandserhaltung des Schulsystems.¹³¹ Das Augenmerk liegt hier auf den Diskursen zur unterrichtlichen Ausgestaltung des Lesenlernens aus der Perspektive bildungspolitischer Regulierungen im Zuge der nationalsozialistischen Umgestaltung des Schulsystems. Um die Institutionalisierung der diskursiven Praktiken und deren Wirkungen als Machtpraktiken analysieren zu können, werden vor allem die Mittel und Methoden der staatlichen Steuerung des Lesenlernens durch das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung über Lehrpläne, Richtlinien, Erlasse, Verordnungen und die Zulassungsverfahren für die Schulbücher sowie die regionale Umsetzung durch die Unterrichtsverwaltungen der Länder und in der Unterrichtspraxis rekonstruiert. Von Bedeutung sind in diesem Kontext die Einflussnahmen von Parteidienststellen der NSDAP sowie die Initiativen der Gliederungen der NSDAP wie z.B. des NSLB und die damit verbundenen Kompetenzstreitigkeiten um die Deutungshoheit in diesem Teilbereich des Bildungswesens.

Ein weiterer Bereich der bildungspolitischen Steuerung, der gesellschaftlichen Ansprüche und der unterrichtspraktischen Wirkungserwartungen betrifft die staatliche Regulierung des Schulbuchmarktes sowie die Produktion der Erstlesebücher durch die Verlage, die die Autorinnen und Autoren sowie die Illustratorinnen und Illustratoren mit der Konzeptualisierung der Erstlesebücher beauftragten. In der Kultusadministration waren umfangreiche Abstimmungsprozesse erforderlich geworden, da die Kultusministerien der ehemaligen Länder als Unterrichtsverwaltungen auf der Ebene der Mittelinstanzen trotz Zentralisierungsbestrebungen des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung weiterhin einen »beträchtlichen Ermessensspielraum« behielten.¹³²

¹³⁰ Vgl. Tyack/Cuban, Tinkering 1995/2001, S. 86.

¹³¹ Vgl. Heinze, Innovationsforschung 2011, S. 21f.; ders., Kinder 2011, S. 133; Tröhler/Oelkers, Lehrmittelforschung 2005, S. 101.

¹³² Ruck, Partikularismus 2011, S. 89.

Innerhalb des »polykratischen Machtgefüges« des NS-Herrschaftssystems sind daher neben den Reibungs- und Steuerungsverlusten sowie den »Kommunikations-, Kooperations- und Koordinationsstrukturen« auch die »Konkurrenzmechanismen« des NS-Regimes zu betrachten, die eine Dynamisierung des Prozesses der »Selbstmobilisierung« ermöglichten.¹³³

Für die Dispositivanalyse wurde auf verschiedene Quellen zurückgegriffen.¹³⁴ Ein maßgebliches Element der »Grammar of Schooling« stellen die im Untersuchungszeitraum zugelassenen Erstlesebücher dar, die aufgrund einer prozess- und kontextbezogenen Korpusbildung anhand von Kriterien ausgewählt wurden, welche sich aus dem Untersuchungsgegenstand selbst sowie den im Forschungsprozess herausgearbeiteten diskursiven Zusammenhängen ergeben und so die Repräsentativität sicherstellen. Der Fibelmarkt war in der Zeit zwischen 1933 und 1944 starken Veränderungen unterworfen, auch haben sich vergleichsweise viele Verlage an der Produktion der Erstlesebücher beteiligt. Die wechselnden Anforderungen an die Fibeln zogen mehrere Umarbeitungszyklen, Neuauflagen und damit verbundene Übergangsregelungen nach sich, sodass der Bestand zugelassener Erstlesebücher einem kontinuierlichen Transformationsprozess unterworfen wurde. Zugleich führte der Umstand, dass die Kultusadministration auf den Ebenen des Reichs und der Länder zunächst an dem Prinzip der regionalen Bindung der Fibeln festhielt, zu einer Vielzahl an Erstlesebüchern.¹³⁵

Um die historische Entwicklung der Fibel-Produktion im Korpus abbilden und zugleich die Stellung der einzelnen Fibeln im historischen Prozess verdeutlichen zu können, erwies es sich als zielführend, den Untersuchungszeitraum in vier Phasen einzuteilen, um durch die Bildung von entsprechenden Teilkorpora auf der Grundlage von Quer- und Längsschnitten Transformationsprozesse erfassen zu können. In der ersten Phase 1933-1935 wurde der Fibelmarkt neu strukturiert, bevor anschließend bis 1938 eine Revision dieser Neuordnung mit der Einführung planwirtschaftlicher Verfahren stattfand. Die Phase 1939-1941 ist durch das Bemühen der Verlage gekennzeichnet, eine Konsolidierung des Absatzmarktes zu erreichen, was angesichts des Kriegsbeginns, der Zuspitzung der Konflikte zwischen dem Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum sowie politischer Eingriffe in den Schulbuchmarkt bis hin zum ›Normalschrifterlass‹ Hitlers 1941 nicht gelang. 1942

¹³³ Hachtmann, Polykratie 2018, S. 20, 24f.; vgl. ders., Effizienz 2011, S. 61, 67; Reichardt/Seibel, Radikalität 2011; Fleischhauer, NS-Gau Thüringen 2010, S. 17f.; Gotto, Selbststabilisierung 2006.

¹³⁴ Vgl. Depaepe/Simon, Schulbücher 2003; vgl. Catteeuw et al., Forschungsprojekt 1998; Depaepe/Simon, Sources 2009/2012; Heinze, Kinder 2011; ders., Pedagogization 2014; Mahamud, Contexts 2014.

¹³⁵ Vgl. Heinze, Kinder 2011, S. 138f.; Teistler, Fibel-Findbuch 2003.

mussten die Fibeln nochmals revidiert werden, zugleich verdichteten sich jedoch 1944 die Bestrebungen zur Einführung einer reichseinheitlichen Fibel.

Der Korpusbildung wurden die folgenden Kriterien zugrunde gelegt:

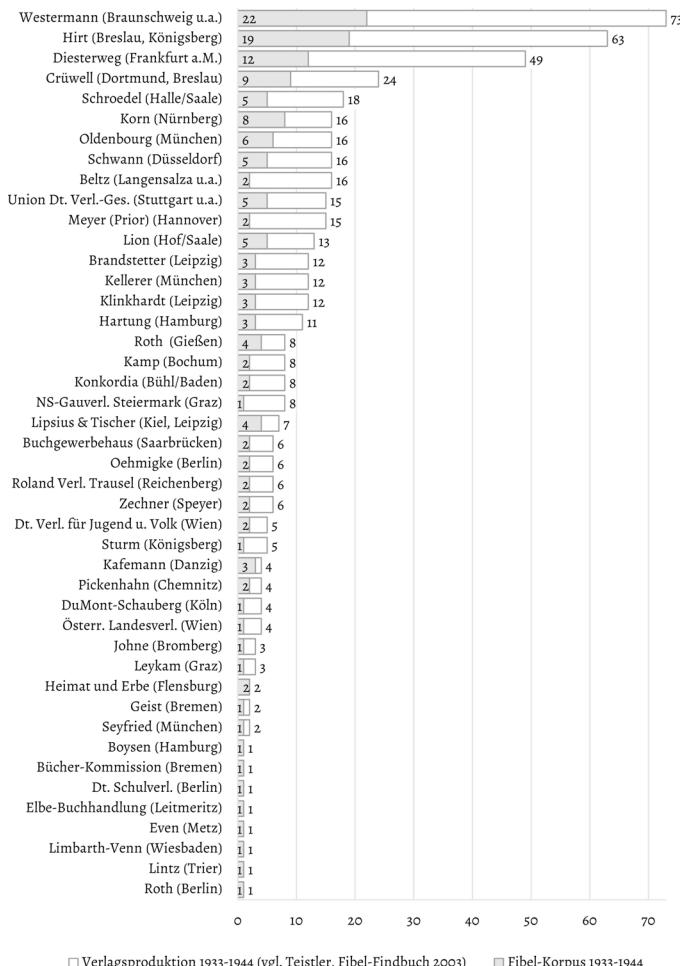
- Mindestens eine Fibel des jeweiligen Fibelwerks musste durch die Unterrichtsverwaltungen der Länder oder durch das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zugelassen worden sein. Die Rekonstruktion der Zulassungsverfahren erfolgte auf der Grundlage von Recherchen in verschiedenen Archiven, ergänzt durch die Angaben im Fibel-Findbuch von Teistler.¹³⁶
- Durch die Erfassung der Approbationsverfahren sollte die Abbildung der Regionen des ›Deutschen Reiches‹ im Korpus weitgehend sichergestellt werden.
- Für die quantitative Repräsentation der Verlage im Korpus wurde eine Entsprechung zu dem Anteil des jeweiligen Verlags an der Gesamtproduktion der Fibeln angestrebt (vgl. Abb. 1).¹³⁷
- Die Fibel-Gesamtproduktion pro Erscheinungsjahr sollte verglichen mit der Anzahl der Fibeln des jeweiligen Jahres im Untersuchungskorpus in einem ausgewogenen Verhältnis stehen (vgl. Abb. 2).¹³⁸

136 Vgl. Teistler, Fibel-Findbuch 2003 sowie die folgenden Listen zugelassener Fibeln: Verzeichnis der neu eingeführten Fibeln 1936 (Verzeichnis 1936); Liste »brauchbarer Fibeln«, BArch R 4901/12661, Bl. 504-507; NLA OL Best. 134, Nr. 1224, Bl. 136-137, im Zusammenhang mit dem Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, E II a 1602 v. 26. Juli 1938, Beschaffung von Fibeln, Deutsche Wissenschaft 1938, S. 348; Verzeichnis der für den Gebrauch an Volksschulen zugelassenen Lehrbücher, Reichsstelle für Schulwesen, Juni 1941, BArch R 4901/3232, Bl. 16-23; Fibeln in Normalschrift 1943, WUA 3/30-2, o.P. Vgl. zur Rekonstruktion der Zulassungsverfahren und des Fibelmarkts Kapitel 2.

137 Die Datengrundlage für die Gesamtproduktion der Verlage bildet das Fibel-Findbuch von Teistler (2003). Dabei handelt es sich nicht um eine abschließende Erfassung aller erschienenen Fibeln. Teistler geht davon aus, dass ca. 10 Prozent des Fibel-Bestandes nicht ermittelt werden konnten. Einschränkend ist auch anzumerken, dass einzelne Angaben nicht korrekt sind, da diese Sekundärquellen entstammen. Dennoch spiegelt das Fibel-Findbuch den Fibelmarkt vergleichsweise gut wider. Da von den insgesamt produzierten Fibeln nicht alle zugelassen bzw. eingeführt worden sind, ist eine verhältnismäßige Entsprechung zwischen der Gesamtproduktion eines Verlages und der Anzahl ausgewählter Erstlesebücher im Untersuchungskorpus nicht immer möglich. Zugleich erlaubte die Rekonstruktion der Approbationsverfahren die Berücksichtigung der meisten Regionen des ›Deutschen Reichs‹, wodurch auch kleinere Verlage abgebildet werden. Hinzuweisen ist ferner darauf, dass die Anzahl der in etwa erschienenen Fibeln nicht mit den Marktanteilen der Verlage gleichzusetzen ist. Hierfür wäre eine Erhebung der jeweiligen Auflagenhöhe und der tatsächlich in Umlauf gekommenen Fibeln erforderlich. Diese Daten sind allerdings nur sehr lückenhaft überliefert.

138 Die Datengrundlage für die Fibel-Gesamtproduktion pro Erscheinungsjahr bildet Alpert/Teistler, Kaiserreich 2006. Die Autorinnen haben für ihre Erhebung das Fibel-Findbuch (2003) ausgewertet. Vgl. zur Interpretation der Ergebnisse FN 137.

Abbildung 1: Quantitative Repräsentation der Verlage im Untersuchungskorpus im Verhältnis zur jeweiligen Fibel-Gesamtproduktion (Anzahl der Fibeln inkl. Mehrfachnennungen gemeinsamer Veröffentlichungen einzelner Titel in Verlagsgemeinschaften)

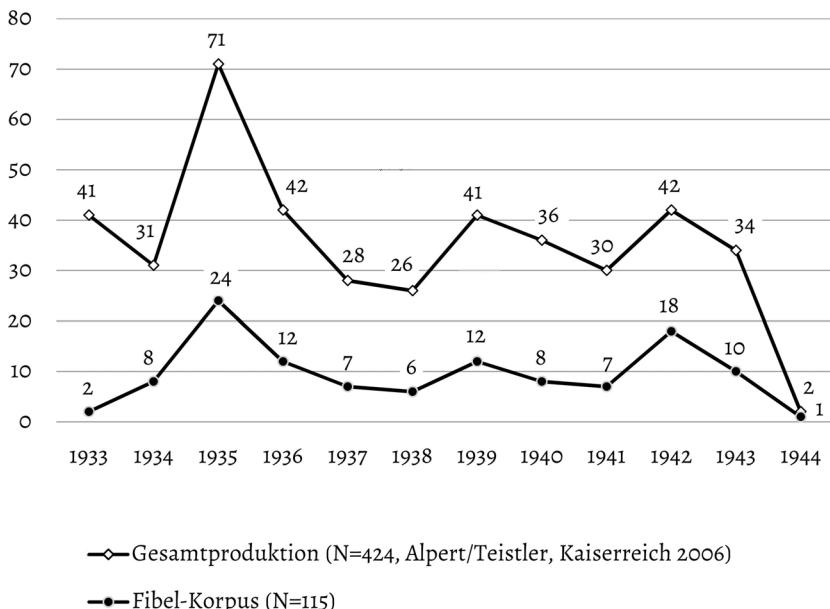


□ Verlagsproduktion 1933-1944 (vgl. Teistler, Fibel-Findbuch 2003) □ Fibel-Korpus 1933-1944

Auf der Basis der genannten Kriterien ergab sich eine repräsentative Gesamtzahl von 115 Fibeln im Untersuchungskorpus.¹³⁹ Die Zusammenstellung des Korpus war durch die schlechte Überlieferung und die ungenaue bibliografische Erfassung

139 Für die 115 Fibeln wurden in chronologischer Reihenfolge Signaturen vergeben (F1 bis F115). Im laufenden Text werden die Fibeln nach diesen Signaturen zitiert. Vgl. Anhang, Fibel-

Abbildung 2: Anzahl der Fibeln im Untersuchungskorpus pro Erscheinungsjahr im Verhältnis zur Fibel-Gesamtproduktion



der Schulbücher erschwert. Zum Teil haben die Verlage aus strategischen Gründen auf die Aufnahme des Erscheinungsjahrs und der jeweiligen Auflage im Titel verzichtet, um mit einem solchen scheinbar >zeitlosen< Gepräge bei der Herstellung großer Auflagen die Akzeptanz für die Weiterverwendung der Fibeln in den folgenden Schuljahren zu verbessern oder aber die Voraussetzung dafür zu schaffen, die vorhandenen Bestände im Fall der Einführung eines neuen Schulbuches aufzubrauchen zu können.¹⁴⁰ Im Untersuchungskorpus betraf die fehlende Jahresangabe ca. 38,3 Prozent der Fibeln. Die Ermittlung des Erscheinungsjahres erweist sich im Einzelfall als schwierig und kann in der Regel nicht aus den Bibliothekskatalogen übernommen werden, ohne die Angaben zu überprüfen.

Eine Fehlerquelle liegt hierbei in den seit ca. 1935 auf den Titelseiten zunehmend eingedruckten Verweisen auf Zulassungserlasse der Kultusadministration,

Korpus: A) Chronologische Ordnung sowie B) Zulassungsverfahren und regionale Verbreitungsgebiete.

¹⁴⁰ Vgl. z.B. Schreiben des Verlagsdirektors des Verlages Westermann, Sandig, an den Fibel-Autor Zimmermann v. 10. März 1936, WUA 3/25, o.P.

aus denen häufig auf das Jahr der Veröffentlichung geschlossen wird. Hier ist allerdings zu beachten, dass der Zulassungserlass auch für Folgeauflagen galt, soweit nur kleinere Anpassungen vorgenommen worden waren. Zur Bestimmung des Erscheinungsjahres waren daher weitere Verfahren notwendig, insbesondere die Ermittlung der Auflagenfolge durch den Vergleich der einzelnen Fibeln, die Rekonstruktion des Zulassungsverfahrens, die Analyse spezifischer Ausstattungsmerkmale wie z.B. die gebrauchten Schriftformen und die Analyse des Herstellungsprozesses durch Hinweise aus Aktenüberlieferungen der Unterrichtsverwaltungen der Länder oder der Verlage. Ein weiteres Problem betraf die Herausgabe von Fibeln durch Verlagsarbeitsgemeinschaften, bei denen z.T. aus wettbewerblich bedingten strategischen Gründen nicht alle beteiligten Verlage auf den Titelseiten aufgenommen wurden. Erschwert wurde die Korpusbildung ferner durch die schlechte Überlieferungslage in den Bibliotheken, da Schulbücher und speziell Fibeln nicht in der Breite gesammelt wurden. Die Unterstützung von Bibliotheken, die im Rahmen ihrer Sammlungstätigkeit besondere Bestände von Fibeln aufgebaut haben, erwies hier als äußerst hilfreich.¹⁴¹ Bei unüberwindbaren Beschaffungsproblemen musste in Einzelfällen die Stichprobe angepasst werden. Ein größerer Aufwand ergab sich durch einzelne Exemplare, bei denen Seiten fehlten oder Teile überklebt oder geschwärzt waren, was Mehrfachbestellungen zur Ergänzung der betroffenen Seiten nach sich zog.

Neben den Fibeln als mediale Vermittler der Diskurse zum Schriftspracherwerb bildet die bisher in der Forschung vernachlässigte Quellengruppe der Fibel-Begleitschriften und der entsprechenden Lehrerhandreichungen einen wesentlichen Teil des Untersuchungskorpus. Ausgehend von den diskursanalytischen Anschlüssen wurde der Bestand um die in den Begleitschriften thematisierte pädagogisch-didaktische Literatur sowie eine systematische Recherche von einschlägigen Beiträgen in pädagogischen Zeitschriften und Monografien des Untersuchungszeitraums erweitert. Um die Aktivitäten der Kultusadministration auf den Ebenen der Unterrichtsverwaltungen der Länder sowie des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung abbilden zu können, waren des Weiteren die zentralen veröffentlichten und unveröffentlichten Erlasse in der Aktenüberlieferung verschiedener Archive zu recherchieren und auszuwerten.¹⁴² Hinzu kommen Aktenbestände weiterer Akteure bei der Regulierung und Gestaltung des Lesenlernens. Zu nennen sind hier u.a. die Schulbuchverlage und als deren Interessensvertretung die Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger, die Reichsstelle

141 Zu nennen sind vor allem die Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Berlin sowie die Deutsche Bibliothek in Leipzig.

142 Vgl. Inventar 1991; Inventar 1995.

für das Schul- und Unterrichtsschrifttum sowie der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB). Ergänzt wurde das Untersuchungskorpus durch vereinzelte Überlieferungen von Behörden und Parteidienststellen der NSDAP sowie Autoren der Erstlesebücher.

1.3. Literatur- und Quellenverzeichnis

Unveröffentlichte Quellen

Bundesarchiv Berlin (BArch)

R 4901 (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung): 3232, 12661

Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Oldenburg (NLA OL)

Best. 134 (Oldenburgisches Ministerium der Kirchen und Schulen): Nr. 1224

Verlagsarchiv Westermann (WUA)

3/... 25, 30-2 (Korrespondenz Zimmermann mit dem Verlag Westermann)

Veröffentlichte Quellen und weiterführende Literatur

Alanen, Leena [Order 2009]: Generational Order. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Hounds Mills u.a.: Palgrave Macmillan, S. 159-174.

Alberth, Lars [Techniques 2013]: Body Techniques of Vulnerability. The Generational Order and the Body in Child Protection Services. In: Human Studies, Jg. 36, S. 67-88, <https://doi.org/10.1007/s10746-013-9259-z>

Alpert, Nelly/Teistler, Gisela [Kaiserreich 2006]: Zwischen Kaiserreich und NS-Regime: Langlebige Fibelwerke in Perioden politischer Umbrüche. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 279-285.

Andresen, Sabine [Kind 2001]: Heiliges Kind – verführbare Jugend. Die Nachhaltigkeit von Mythos und Moratorium. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Jg. 7, S. 44-56.

Assmann, Jan [Gedächtnis 1992]: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck.

Bernfeld, Siegfried [Sisyphos 1925/1973]: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bessel, Richard [Volksgemeinschaft 2012]: Eine ›Volksgemeinschaft‹ der Gewalt. In: Schmiechen-Ackermann, Detlef (Hg.): ›Volksgemeinschaft‹. Mythos, wir-

- kungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im ›Dritten Reich‹? Zwischenbilanz einer kontroversen Debatte. Paderborn: Schöningh, S. 357-360.
- Blankertz, Herwig [Geschichte 1982]: Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bonacker, Thorsten/Imbusch, Peter [Begriffe 2010]: Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS, S. 67-142.
- Brockhaus, Gudrun (Hg.) [Attraktion 2014]: Attraktion der NS-Bewegung. Essen: Klartext.
- Bublitz, Hannelore [Diskurs 2003]: Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Bühler-Niederberger, Doris [Lebensphase 2020]: Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2., überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner [Diskurs 2008]: Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner [Praxis 2008]: Mehr als nur diskursive Praxis. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse. In: Historical Social Research. Historische Sozialforschung, Jg. 33, S. 108-143.
- Butler, Judith [Gewalt 2004/2012]: Gewalt, Trauer, Politik. In: dies.: Gefährdetes Leben. Politische Essays. 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 36-68.
- Butler, Judith [Psyche 1997/2015]: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 8. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Catteeuw, Karl/Depaepe, Marc/Simon, Frank [Forschungsprojekt 1998]: Forschungsprojekt »Pädagogisches Gedächtnis Flanderns«. In: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 20, S. 313-325.
- Cuban, Larry [Teachers 1993]: How teachers taught. Conctancy and Change in American Classrooms 1890-1990. 2. Aufl., New York, London: Teachers College Press.
- Dahrendorf, Ralf [Versuchungen 2006]: Versuchungen der Unfreiheit. Die Intellektuellen in Zeiten der Prüfung. München: Beck.
- Depaepe, Marc [Paradoxes 2008/2012]: Dealing with Paradoxes of Educationalization: Beyond the Limits of »New« Cultural History of Education? In: ders.: Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: Leuven University Press, S. 139-166.
- Depaepe, Marc/Herman, Frederik/Surmont, Melanie/Van Gorp, Angelo/Simon, Frank [Pedagogization 2008/2012]: About Pedagogization: From the Perspektive of the History of Education. In: Depaepe, Marc: Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: Leuven University Press, S. 177-197.

- Depaepe, Marc/Simon, Frank [Schulbücher 2003]: Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-77.
- Depaepe, Marc/Simon, Frank [Sources 2009/2012]: Sources in the Making of Histories of Education: Proofs, Arguments and Other Forms of Reasoning from the Historian's Workplace. In: Depaepe, Marc: Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: Leuven University Press, S. 477-496.
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul [Foucault 1982/1994]: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Dudek, Peter (1990): Sozialwissenschaften und Nationalsozialismus. Zum Stand der disziplingeschichtlichen »Vergangenheitsbewältigung«. In: Neue Politische Literatur, Jg. 35, S. 407-442.
- Dussel, Inés [Assembling 2013]: The Assembling of Schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. In: European Educational Research Journal, Jg. 12, S. 176-189.
- Eckhardt, Karl [Grundschulbildung o.J. [1938]]: Die Grundschulbildung. Dortmund: Crüwell; München: Deutscher Volksverl.
- Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Erziehung 1940]. Berlin: Zentralverl. der NSDAP, Franz Eher Nachf. [Erlass über die Richtlinien in der Volksschule v. 15. Dezember 1939].
- Fend, Helmut [Schule 2008]: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Fleischhauer, Markus [NS-Gau Thüringen 2010]: Der NS-Gau Thüringen. Eine Struktur- und Funktionsgeschichte. Köln u.a.: Böhlau.
- Foucault, Michel [Archäologie 1969/1981]: Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel [Dispositive 1978]: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel [Ordnung 1972/1997]: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Foucault, Michel [Subjekt 1982/2017]: Subjekt und Macht. In: ders.: Analytik der Macht. Hg. v. Daniel Deferet, François Ewald unter Mitarbeit v. Jacques Lagrange. 7. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240-263.
- Foucault, Michel [Wille 1976/2014]: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friedländer, Saul [Kitsch 1982/2007]: Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus. Frankfurt a.M.: Fischer.

- Galtung, Johan [Gewalt 1997]: Gewalt. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 913-919.
- Galtung, Johan [Violence 1990]: Cultural Violence. Journal of Peace Research, Jg. 27, S. 291-305.
- Gamm, Hans-Jochen [Führung 1964/1990]: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung. 3. Aufl., München: List.
- Goebbels, Joseph [Rede 1943/1972]: [Rede], 18.02.43, Berlin, Sportpalast, Kundgebung des Gaues Berlin der NSDAP. In: Heiber, Helmut (Hg.): Goebbels-Reden. Bd. 2: 1939-1945. Düsseldorf: Droste, S. 172-208.
- Gotto, Bernhard [Selbststabilisierung 2006]: Polykratische Selbststabilisierung. Mittel- und Unterinstanzen in der NS-Diktatur. In: Hachtmann, Rüdiger/Süß, Winfried (Hg.): Hitlers Kommissare. Sondergewalten in der nationalsozialistischen Diktatur. Göttingen: Wallstein, S. 28-50.
- Götz, Margarete [Grundschule 1997]: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grömminger, Arnold [Fibeln 1970]: Die deutschen Fibeln der Gegenwart. Eine Analyse ihrer Bildungsinhalte, aufgezeigt an der Darstellung des kindlichen Lebensraumes. Weinheim: Beltz.
- Hachtmann, Rüdiger [Effizienz 2011]: Elastisch, dynamisch und von katastrophaler Effizienz – Anmerkungen zur Neuen Staatlichkeit des Nationalsozialismus. In: Reichardt, Sven/Seibel, Wolfgang (Hg.): Der prekäre Staat. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus. Frankfurt, New York: Campus, S. 29-73.
- Hachtmann, Rüdiger [Polykratie 2018]: Polykratie – Ein Schlüssel zur Analyse der NS Herrschaftsstruktur? Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 01.06.2018, <https://dx.doi.org/10.14765/zfz.dok.2.1177.v1>
- Hasubek, Peter [Lesebuch 1972]: Das Deutsche Lesebuch in der Zeit des Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Literaturpädagogik zwischen 1933 und 1945. Hannover u.a.: Schroedel.
- Hehlmann, Wilhelm [Pädagogik 1933]: Politische Pädagogik. Berlin: Junker & Dünnhaupt.
- Hehlmann, Wilhelm [Wörterbuch 1942]: Pädagogisches Wörterbuch. 3., durchges. und erg. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- Heinze, Carsten [Ästhetisierung 2016]: Die Ästhetisierung der Gewalt in der Pädagogik des Nationalsozialismus. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Stenger, Ursula/Ricken, Norbert (Hg.): Bildung und Gewalt. Wiesbaden: Springer VS, S. 213-232.
- Heinze, Carsten [Construction 2012]: The Discursive Construction and (Ab)uses of a »German Childhood« in Primers during the Time of National Socialism 1933-

1945. In: *Paedagogica Historica*, Jg. 48, S. 169-183, <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.644857>
- Heinze, Carsten [Fibel 2010]: Die Fibel in der Zeit des Nationalsozialismus – reformpädagogischer Anspruch und Ästhetisierung der Gewalt. In: Ehlers, Swantje (Hg.): *Empirie und Schulbuch*. Frankfurt a.M.: Lang 2010, S. 129-147.
- Heinze, Carsten [Ganzheitspsychologie 2017]: Ganzheitspsychologie und politische Pädagogik. Die nationalsozialistische Instrumentalisierung des Konzepts der ›Ganzheit‹ im Werk Hans Volkelts. In: Leugers-Scherzberg, August H./Scherzberg, Lucia (Hg.): *Diskurse über »Form«, »Gestalt« und »Stil« in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts*. Saarbrücken: Universitätsverl. des Saarlandes, S. 197-218.
- Heinze, Carsten [Innovationsforschung 2011]: Historische Schulbuch- und Innovationsforschung – theoretische und methodische Überlegungen. In: ders.: *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-54.
- Heinze, Carsten [Kinder 2011]: »Wir wollen deutsche Kinder sein«. Die Fibel im Nationalsozialismus zwischen Kindorientierung, Erziehung zur Volksgemeinschaft und Lesenlernen In: ders.: *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129-184.
- Heinze, Carsten [Pädagogisierung 2016]: Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In: Heinze, Carsten/Witte, Egbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): »... was den Menschen antreibt ...«. Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen. Oberhausen, S. 163-187.
- Heinze, Carsten [Pedagogization 2014]: On the Pedagogization of Knowledge Orders. Discourse-Analytical Approaches and Innovation-Theoretical Perspectives. In: Knecht, Petr/Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Aamotsbakken, Bente (Hg.): *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74-84.
- Heinze, Carsten [Textbook 2010]: Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the »Grammar of Schooling«. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Jg. 2, S. 122-131, <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020209>
- Heinze, Carsten [Verletzlichkeit 2017]: Verletzlichkeit und Teilhabe. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 47-63.
- Heinze, Carsten/Horn, Klaus-Peter [Primat 2011]: Zwischen Pramat der Politik und rassentheoretischer Fundierung – Erziehungswissenschaft im Nationalsozia-

- lismus. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319-339.
- Heinze, Carsten/Straube-Heinze, Kristin [Heroism 2017]: Heroism and »Volksgemeinschaft« (ethnic community) in National Socialist education 1933-1945. In: Paedagogica Historica, Jg. 53, S. 115-136, <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1229351>
- Heinze, Kristin/Heinze, Carsten [Conceptualisation 2014]: The Educational Conceptualisation of the »Ethnic Community (Volksgemeinschaft)« in National Socialist Primers by the Example of Presentations of Adolf Hitler – Methodical Prospects. In: History of Education & Children's Literature, Jg. IX, S. 185-200.
- Henke, Johannes [Jugend 2005]: Jugend unter Hitler – die Fibel Gute Kameraden. In: Böhm, Wolfgang (Hg.): Chronik Mennighüffen zum 950. Jubiläum Mennighüffens. Mennighüffen: Vereinsring Mennighüffen, S. 245-264.
- Herrmann, Ulrich [Probleme 1985]: Probleme einer »nationalsozialistischen Pädagogik«. In: ders. (Hg.): »Die Formung des Volksgenossen«. Der »Erziehungstaat« des Dritten Reiches. Weinheim, Basel: Beltz, S. 9-21.
- Hitler, Adolf [Kampf 2016]: Mein Kampf. Eine kritische Edition. Bd. II. Hg. v. Christian Hartmann, Thomas Vordermayer, Othmar Plöckinger, Roman Töppel. Unter Mitarbeit v. Edith Raim, Pascal Trees, Angelika Reizle, Martina Seewald-Mooser. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte München – Berlin. 3., durchges. Aufl., München, Berlin: Institut für Zeitgeschichte.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernhard [Changes 2013]: Changes in Mass Schooling: »school form« and »grammar of schooling« as reagents. In: European Educational Research Journal, Jg. 12, S. 166-157.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernhard [Schulform 2013]: Schulform. Bedingung der Möglichkeit von Reform. In: Imlig, Flavian/Lehmann, Lukas/Manz, Karin (Hg.): Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-173.
- Hohmann, Joachim S. [Frauen 1986]: Frauen und Mädchen in faschistischen Lesebüchern und Fibeln. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Hohmann, Joachim S. [Unterricht 1995]: »Deutschkundlicher Unterricht« im Zeichen nationalsozialistischer Ideologie. In: Ehrhardt, Horst/Sonntag, Edith (Hg.): Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 205-238.
- Honig, Michael-Sebastian [Gewalt 1992]: Verhäuslichte Gewalt. Sozialer Konflikt, wissenschaftliche Konstrukte, Alltagswissen, Handlungssituationen. Eine Explorativstudie über Gewalthandeln von Familien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honig, Michael-Sebastian [Lebensphase 2008]: Lebensphase Kindheit. In: Abels, Heinz/Honig, Michael-Sebastian/Saake, Irmhild/Weymann, Ansgar: Lebensphasen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS, S. 9-76.

Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.) [Erziehungsverhältnisse 2011]: Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Inventar archivalischer Quellen des NS-Staates [Inventar 1991]. Die Überlieferung von Behörden und Einrichtungen des Reichs, der Länder und der NSDAP. Teil 1: Reichszentralbehörden regionale Behörden und wissenschaftliche Hochschulen für die zehn westdeutschen Länder sowie Berlin. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte bearb. v. Heinz Boberach. München u.a.: Saur.

Inventar archivalischer Quellen des NS-Staates [Inventar 1995]. Die Überlieferung von Behörden und Einrichtungen des Reichs, der Länder und der NSDAP. Teil 2: Regionale Behörden und wissenschaftliche Hochschulen für die fünf ostdeutschen Länder, die ehemaligen preußischen Ostprovinzen und eingegliederte Gebiete in Polen, Österreich und der Tschechischen Republik mit Nachträgen zu Teil 1. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte bearb. v. Heinz Boberach. München u.a.: Saur.

Kamenetsky, Christa [Literature 1986]: Children's Literature in Hitler's Germany. The Cultural Policy of National Socialism. Athen, Ohio, London: Ohio University Press.

Keim, Wolfgang [Erziehung 1995]: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Keim, Wolfgang [Erziehung 1997]: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Keller, Sven [›Volksgemeinschaft‹ 2014]: »Volksgemeinschaft« and Violence. Some Reflections on Interdependencies. In: Steber, Martina/Gotto, Bernhard (Hg.): Visions of Community in Nazi Germany. Social Engineering and Private Lives. Oxford: Oxford University Press, S. 226-239.

Kershaw, Ian [›Volksgemeinschaft‹ 2014]: »Volksgemeinschaft«. Potential and Limitations of the Concept. In: Steber, Martina/Gotto, Bernhard (Hg.): Visions of Community in Nazi Germany. Social Engineering and Private Lives. Oxford: Oxford University Press, S. 29-42.

Kissling, Walter [Aufbruch 2007]: Ein »Aufbruch in eine neue Zeit«? Kontinuität und Diskontinuität im österreichischen Erstlesebuch »Frohes Lernen« (1948). In: Hackl, Bernd (Hg.): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Festschrift für Karl Heinz Gruber. Innsbruck u.a.: Studien-Verl., S. 98-119.

Kissling, Walter [Langzeitfibel 2006]: Österreichs Langzeitfibel »Wir lernen lesen« als Gegenstand der Revision im Nationalsozialismus. Ein Textvergleich der Ausgaben 1926 und 1940. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen

- der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 155-174.
- Kleinschmidt, Verena [Fibelwerk 1997]: Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz. Die Bearbeitungsphasen der Fibeln Otto Zimmermanns 1933-1944. In: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 19, S. 319-330.
- Kleinschmidt, Verena [Fibelwerk 2002]: Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz. Die Bearbeitungsphasen der Fibeln Otto Zimmermanns 1933-1944. In: Grömminger, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 171-185.
- Kleinschmidt, Verena [Hansa-Fibel 2006]: Von der »Hansa-Fibel« zu »Hand in Hand fürs Vaterland«. Ein Beispiel für die Fibelgleichschaltung 1933-1944. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 51-62.
- Knoch, Habbo [Zerstörung 2014]: Die Zerstörung der sozialen Moderne. »Gemeinschaft« und »Gesellschaft« im Nationalsozialismus. In: Reinicke, David/Stern, Kathrin/Thieler, Kerstin/Zamzow, Gunnar (Hg.): Gemeinschaft als Erfahrung. Kulturelle Inszenierung und soziale Praxis 1930-1960. Paderborn: Schöningh, S. 21-34.
- Krampf, Alfred [Gedanken 1937]: Gedanken zum Ausleseproblem. Eine erziehungswissenschaftliche Studie. Leipzig: Armanen.
- Krantz, Hubert [Fibeln 1973]: Fibeln im totalitären System. Versuch einer quantitativen Analyse. In: Schallenger, Horst E. (Hg.): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Ratingen, Kastellaun: Henn, S. 36-82.
- Kremer, Gabriele [Sonderschule 2011]: Die Sonderschule im Nationalsozialismus: das Beispiel Hilfsschule. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163-184.
- Link, Jürgen [Dispositiv 2008]: Dispositiv. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 237-242.
- Lüdtke, Alf [Herrschaft 1991/2018]: Herrschaft als soziale Praxis. Historische und sozial-anthropologische Studien. Nachdruck der 1., durchges. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:547-201800471>
- Luhmann, Niklas [Inklusion 1995/2008]: Inklusion und Exklusion. In: ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 226-251.
- Mahamud, Kira [Contexts 2014]: Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbook Research. In: Knecht, Petr/Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Aamotsbakken, Bente (Hg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and Methods

- of Research on Textbooks and Educational Media. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31-49.
- Miller-Kipp, Gisela [Familie 2006]: Die Familie in Fibeln des »Dritten Reiches« – Idyll und politische Funktion. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.): Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89-109.
- Miller-Kipp, Gisela [Geschlechterrollen 2006]: Geschlechterrollen und »erziehlicher Zweck« in Fibeln des »Dritten Reiches«. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 131-154.
- Miller-Kipp, Gisela [Zweck 2010]: Zwischen pädagogischem Zweck und politischer Funktion. Das Vaterland in Fibeln des »Dritten Reiches«. In: Hoffmann-Ocon, Andreas (Hg.): Schuljugend unter nationalem Anspruch. Bildungshistorische Untersuchungen zur schulpädagogischen Publizistik und zu visuellen Medien in der Schweiz und in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Zürich: Pestalozzianum, S. 153-176.
- Nitsch, Ulla M. [Identifikationsangebote 2006]: »Fein marschieren und singen...«. Neue Identifikations-, Handlungs- und Bindungsangebote in deutschen Fibeln aus den Jahren 1933 bis 1943. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 107-130.
- Nungesser, Frithjof [Vielfalt 2019]: Die Vielfalt der Verletzbarkeit und die Ambivalenz der Sensibilität. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie, Jg. 8, S. 24-37.
- Nunner-Winkler, Gertrud [Überlegungen 2004]: Überlegungen zum Gewaltbegriff. In: Heitmeyer, Wilhelm/Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 21-61.
- Ottweiler, Ottwilim [Volksschule 1979]: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim, Basel: Beltz.
- Peukert, Detlev [Alltag 1985]: Alltag unterm Nationalsozialismus. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): »Die Formung des Volksgenossen.« Der »Erziehungsstaat« des Dritten Reiches. Weinheim, Basel: Beltz, S. 40-64.
- Peukert, Detlev [Volksgenossen 1982]: Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehrungen unter dem Nationalsozialismus. Köln: Bund-Verl.
- Pfälzgraf, Falco [Ausländer 2011]: Ausländer, Fremde(s) und Minderheiten in deutschen Fibeln 1933-1945. In: Muttersprache, Jg. 121, S. 161-192.
- Pine, Lisa [Education 2010]: Education in Nazi Germany. Oxford, New York: Berg.
- Pöggeler, Franz [Dokumentation 1985]: Dokumentation Fibeln. In: ders. (Hg.): Politik im Schulbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 269-314.
- Pöggeler, Franz [Inhalte 1988]: Politische Inhalte in Fibeln und Lesebüchern des »Dritten Reiches«. In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): Erster Weltkrieg und natio-

- nalsozialistische »Bewegung« im deutschen Lesebuch 1933-1945. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 75-104.
- Pöggeler, Franz [Politik 1985]: Politik in Fibeln. In: ders. (Hg.): Politik im Schulbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 21-50.
- Popitz, Heinrich [Phänomene 1986/1992]: Phänomene der Macht. 2., stark erw. Aufl., Tübingen: Mohr.
- Popp, Susanne [Illustrationen 2006]: Illustrationen in NS-Fibeln mit Ausblicken auf die faschistische Einheitsfibel in Italien und zwei Fibeln aus der Zeit der spanischen Diktatur. In: Teistler, Gisela (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover, S. 227-251.
- Reeken, Dietmar v./Thießen, Malte [Volksgemeinschaft 2013]: »Volksgemeinschaft« als soziale Praxis? Perspektiven und Potenziale neuer Forschungen vor Ort. In: dies. (Hg.): »Volksgemeinschaft« als soziale Praxis. Neue Forschungen zur NS-Gesellschaft vor Ort. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 11-33.
- Reichardt, Sven/Seibel, Wolfgang [Radikalität 2011]: Radikalität und Stabilität. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus. In: dies. (Hg.): Der prekäre Staat. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 7-27.
- Reichel, Peter [Schein 1993]: Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Reichel, Peter [Volksgemeinschaft 2009]: Die »Volksgemeinschaft«. Nationaler Sozialismus als bildliches Versprechen. In: Paul, Gerhard (Hg.): Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 444-453.
- Ricken, Norbert [Power 2006]: The Power of Power – Questions to Michel Foucault. In: Educational Philosophy and Theory, Jg. 38, S. 541-560.
- Ricken, Norbert [Zeigen 2009]: Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 111-134.
- Rodehüser, Franz [Epochen 1987]: Epochen der Grundschulgeschichte. Darstellung und Analyse der historischen Entwicklung einer Schulstufe unter Berücksichtigung ihrer Entstehungszusammenhänge und möglicher Perspektiven für die Zukunft. Bochum: Winkler.
- Ruck, Michael [Partikularismus 2011]: Partikularismus und Mobilisierung – traditionelle und totalitäre Regionalgewalten im Herrschaftsgefüge des NS-Regimes. In: Reichardt, Sven/Seibel, Wolfgang (Hg.): Der prekäre Staat. Herrschen und Verwalten im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 75-120.

- Rück, Peter [Sprache 1993]: Die Sprache der Schrift. Zur Geschichte des Frakturverbots von 1941. In: Baurmann, Jürgen/Günther, Hartmut/Knoop, Ulrich (Hg.): *Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung*. Tübingen: Niemeyer, S. 231-276.
- Schallenberger, Horst [Einflußnahmen 1973]: Politische Einflußnahmen in einer Fibel des Jahres 1940. In: ders. (Hg.): *Das Schulbuch. Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Ratingen, Kastelaun: Henn, S. 86-96.
- Schmid, Hans-Dieter/Schneider, Gerhard [Soldaten 1991]: »Schön ist es, wenn die braunen Soldaten marschieren«. In: *Geschichte lernen*, Jg. 4, S. 24-27.
- Schmidt-Siegert, Elke [Bildungsmißbrauch 1992]: Bildungsmißbrauch im totalitären Staat. Die nationalsozialistische Erziehung zum Wehrwillen – aufgezeigt an Fibeln des Dritten Reiches. In: *Grundschule*, Jg. 24, S. 54-56.
- Schmiechen-Ackermann, Detlef [*Volksgemeinschaft* 2012]: »Volksgemeinschaft«. Mythos der NS-Propaganda, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im ›Dritten Reich‹? Einführung. In: ders. (Hg.): *Volksgemeinschaft*. Mythos, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im ›Dritten Reich‹? Zwischenbilanz einer kontroversen Debatte. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 13-54.
- Schroer, Markus [Gewalt 2004]: Gewalt ohne Gesicht. Zur Notwendigkeit einer umfassenden Gewaltanalyse. In: Heitmeyer, Wilhelm/Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 151-173.
- Shindo, Noriko [Kutzer 2006]: Ernst Kutzer als Fibelillustrator. In: Teistler, Gisela (Hg.): *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien*. Hannover: Hahn, S. 253-262.
- Steber, Martina/Gotto, Bernhard [*Volksgemeinschaft* 2014]: »Volksgemeinschaft«. Writing the Social History of the Nazi Regime. In: dies. (Hg.): *Visions of Community in Nazi Germany. Social Engineering and Private Lives*. Oxford: Oxford University Press, S. 1-25.
- Stern, Fritz Richard [Nationalsozialismus 1999]: Der Nationalsozialismus als Versuchung. In: ders.: *Der Traum vom Frieden und die Versuchung der Macht. Deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert*. Erw. Neuaufl., Berlin: Siedler, S. 169-216.
- Straube-Heinze, Kristin [Jugendmythos 2020]: Der Jugendmythos im Spiegel nationalsozialistischer Konstruktionen von Kindheit. In: Blumenthal, Sara-Friederike/Sting, Stephan/Zirfas, Jörg (Hg.): *Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 40-57.
- Straube-Heinze, Kristin [Kinderforschung 2018]: Empirische Kinderforschung im Dienst der Ideologisierung des Lesenlernens im Nationalsozialismus. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 11, S. 53-66, <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0003-7>

- Straube-Heinze, Kristin/Heinze, Carsten [Kindheit 2021, i. Vorb.]: Kindheit in den Fibeln des Nationalsozialismus. Topoi der Zugehörigkeit zur ‚Volksgemeinschaft‘. Bielefeld: transcript.
- Teistler, Gisela [Fibel-Findbuch 2003]: Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: Wenner.
- Teistler, Gisela [Kaiser 2002]: Unser Kaiser, Unser Führer, Unser Freund. Personenkult in Fibeln der Kaiserzeit, des Dritten Reiches und der DDR. In: Grömminger, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 137-169.
- Teistler, Gisela [Kaiserverehrung 1997]: Von der Kaiserverehrung zum Führerkult. Personenkult in den Fibeln der Kaiserzeit und im Dritten Reich. In: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 19, S. 285-296.
- Teistler, Gisela [Personenkult 2004]: Personenkult in Fibeln des Nationalsozialismus und der DDR als Spiegel von staatlicher Einflussnahme in Schulbüchern. Personality cult in First Readers of the Third Reich and the German Federal Republic as a Mirror of Time and Society. In: Zeitschrift für Museum und Bildung, Jg. 60, S. 187-197.
- Teistler, Gisela [Religion 2006]: Religion und Kirche in den Fibeln Deutschlands und Italiens während der 1930er und 1940er Jahre. In: dies. (Hg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover: Hahn, S. 263-277.
- Tenorth, Heinz-Elmar [Denken 1989]: Pädagogisches Denken. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck, S. 111-153.
- Tenorth, Heinz-Elmar [Erziehung 1989]: Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930-1945. Über Kontroversen ihrer Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 35, S. 261-280.
- Tenorth, Heinz-Elmar [Erziehungswissenschaft 1986]: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 32, S. 299-321.
- Tenorth, Heinz-Elmar [Geschichte 1988/2008]: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München: Juventa.
- Tenorth, Heinz-Elmar [Pädagogik 2003]: Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 9, S. 7-36.
- Thamer, Hans-Ulrich [Volksgemeinschaft 2018]: »Volksgemeinschaft« in der Debatte. Interpretationen, Operationalisierungen, Potenziale und Kritik. In: Schmiechen-Ackermann, Detlef/Buchholz, Marlis/Roitsch, Bianca/Schröder, Christiane (Hg.): Der Ort der »Volksgemeinschaft« in der deutschen Gesellschaftsgeschichte. Paderborn: Schöningh, S. 27-36.

- Thamer, Hans-Ulrich [Verführung 1986]: Verführung und Gewalt. Deutschland 1933-1945. Berlin: Siedler.
- Thiele, Jan [Beitrag 2005]: Der Beitrag der Fibeln des Dritten Reiches zur Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie. Eine kritische Analyse ihrer Inhalte. Diss. Univ. Oldenburg, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:715-oops-1831>
- Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen [Lehrmittelforschung 2005]: Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, S. 95-107.
- Tyack, David/Cuban, Larry [Tinkering 1995/2001]: Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge (Massachusetts), London (England): Harvard University Press.
- Tyack, David/Tobin, William [»Grammar« 1994]: The »Grammar« of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal, Jg. 31, S. 453-479.
- Verzeichnis der neu eingeführten Fibeln [Verzeichnis 1936]: In: Deutsche Volkserziehung. Schriftenfolge. Hg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Jg. 3, S. 68-70.
- Villa, Paula-Irene [Gewalt 2011]: Symbolische Gewalt und ihr potenzielles Scheitern. Eine Annäherung zwischen Butler und Bourdieu. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Jg. 36, S. 51-69.
- Waldschmidt, Ingeborg [Fibeln 1987]: Fibeln, Fibeln ... Deutsche Fibeln der Vergangenheit. Unter Mitarbeit von Theodor Kohlmann und Sabine Schachtner. Berlin: Verein der Freunde des Museums für Deutsche Volkskunde.
- Wehler, Hans-Ulrich [Gesellschaftsgeschichte 2003]: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vierter Band: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949. München: Beck.
- Wildt, Michael [Nazis 2006/2019]: Sind die Nazis Barbaren? Betrachtungen zu einer geklärten Frage. In: ders.: Die Ambivalenz des Volkes. Der Nationalsozialismus als Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 326-347.
- Wildt, Michael [Ordnung 2003/2019]: Die politische Ordnung der Volksgemeinschaft. Ernst Fraenkels Doppelstaat neu betrachtet. In: ders.: Die Ambivalenz des Volkes. Der Nationalsozialismus als Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 261-278.
- Wildt, Michael [Ungleichheit 2009/2019]: Die Ungleichheit des Volkes. »Volksgemeinschaft« in der politischen Kommunikation der Weimarer Republik. In: ders.: Die Ambivalenz des Volkes. Der Nationalsozialismus als Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 47-65.

- Wildt, Michael [Volksgemeinschaft 2007]: Volksgemeinschaft als Selbstermächtigung. Gewalt gegen Juden in der deutschen Provinz 1919 bis 1939. Hamburg: Hamburger Ed.
- Wildt, Michael [›Volksgemeinschaft‹ 2011]: »Volksgemeinschaft«. Eine Antwort auf Ian Kershaw. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, Jg. 8, <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1671>, Druckausgabe: S. 102-109.
- Wildt, Michael [›Volksgemeinschaft‹ 2013]: »Volksgemeinschaft«. Eine Zwischenbilanz. In: Reeken, Dietmar v./Thießen, Malte (Hg.): »Volksgemeinschaft« als soziale Praxis. Neue Forschungen zur NS-Gesellschaft vor Ort. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 355-369.
- Wildt, Michael [Volksgemeinschaft 2019]: Volksgemeinschaft – eine moderne Perspektive auf die nationalsozialistische Gesellschaft. In: ders.: Die Ambivalenz des Volkes. Der Nationalsozialismus als Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 23-46.
- Wittmann, Reinhard [Wissen 2008]: Wissen für die Zukunft. 150 Jahre Oldenbourg Verlag. München: Oldenbourg.
- Zinnecker, Jürgen [Kindheit 2000]: Kindheit und Jugend als pädagogische Moraturen. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim, Basel, S. 36-68.

